جامعة أم القرى السنة الرابعة العدد السادس العام ١٤١٢ هـ

فقهاء الصحابة المكثرون من الفتوى ومناهجهم الإجتهادية

دكتور حميدان بن عبد الله الحميدان*

* سبق التعريف بالباحث في العدد السابق

المصـــادر والمراجـــع

أولا : القرآن الكريـــم :

المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم : ترتيب محمد فؤاد عبد الباقي .

ثانيا : كتب الحديث والسنة :

١ ـ فتح الباري شرح صحيح البخاري لابن حجر العسقلاني / مكتبة الرياض الحديثة .
٢ ـ صحيح مسلم بشرح النووي للامام النووي / نشر رئاسة ادارات البحوث العلمية والافتاء والدعوة والارشاد / الرياض .
٣ ـ سنن النسائي بشرح السيوطي / نشر دار الكتب العلمية / بيروت .
٤ ـ سنن الدارمي : لأبي عبد الله الدارمي / تحقيق عبد الله هاشم / الناشر حديث اكاديمي / باكستان .
٥ ـ مختصر سنن أبي داود للحافظ المنذري / تحقيق أحمد محمد شاكر ومحمد حامد الفقي / دار المعرفة / بيروت .
٦ ـ سنن الترمذي لأبي عيسى الترمذي / تحقيق أحمد محمد شاكر / دار احياء التراث العربي .
٧ ـ سنن ابن ماجة لأبي عبد الله القزويني ابن ماجة / تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي / دار الفكر .
٨ ـ جامع الأصول في أحاديث الرسول : لأبي السعادات المبارك بن محمد بن الأثير الجرزي / نشر مكتبة الحلواني ومكتبة دار البيان .
٩ ـ نيل الأوطار للشوكاني / دار القلم / بيروت .

ثالثا : كتب أصول الفقه :

١ ـ تيسير التحرير : لمحمد أمين المعروف بأمير بادشاه الحسيني / الناشر دار الكتب العلمية / بيروت .
٢ ـ التحرير لكمال الدين بن الهمام / مطبوع مع شرحه تيسير التحرير .
٣ ـ شرح الكوكب المنير للفتوحي الحنبلي المعروف بابن النجار / تحقيق الدكتور نزيه كمال حماد والدكتور محمد مصطفى الزحيلي / نشر مركز البحث العلمي / جامعة أم القرى .
٤ ـ الاحكام في أصول الأحكام : لسيف الدين الآمدي / مكتبة محمد علي صبيح / القاهرة .
٥ ـ ميزان الأصول في نتائج العقول : لأبي بكر السمرقندي / رسالة دكتوراه / جامعة أم القرى / تحقيق الدكتور عبدالملك السعدي .

احترام لرأى الطرف الآخر وإيضاح للمواقف الأخرى من الصورة تعلم هؤلاء الابناء أن هناك وجهاً آخر لكل موقف يلزم التعرف عليه وهذا التعرف في حد ذاته خطوة هامة في سبيل عدم الانكفاء على الذات .

٢ ـ أن أساليب المعاملة الوالدية وأساليب المعاملة الزوجية ذات شأن عظيم في انماط السلوك لدى الابناء . ويقصد بأساليب المعاملة الوالدية تلك الاساليب التى يعامل الوالدان بها الابناء اثناء تربيتهم لهم ، بينما نقصد بأساليب المعاملة الزوجية تلك الأنماط من السلوك التي يتعامل بها الزوج والزوجة مع بعضهما ويتعلمها الابناء عن طريق التقليد والمحاكاة ، ان في هذين النوعين من اساليب التربية مجالا رحبا لتعلم الأبناء الإيثار اذا حرص الوالدان ، سواء وهما يعلمان أبناؤهما أو يتعاملان مع بعضهما ، على مراعاة مصالح الطرف الآخر ورعاية مشاعره وأحاسيسه ومحاولة أن يكون الأب والأم قدوه في البذل والعطاء والتضحية .

هذا ولعل من المناسب القول هنا بأن تأثير أساليب المعاملة الوالدية والزوجية قد يمتد ، وهو بالفعل كذلك ، إلى مستقبل حياة الأبناء ، فقد قامت الرفاعي (١٤١٢ هـ) تحت إشراف الباحث بدراسة أثر أساليب المعاملة الوالدية والزوجية على استمرار زواج الأبناء أو فشله وأظهرت النتيجة علاقة قوية بين تلك الأساليب وأوضاع الزوج . حيث أنه كلما كانت تلك الأساليب ايجابية كلما ساعد ذلك على استمرار الزواج وكلما كانت سلبية كلما زادت احتمالية فشل الزواج . على أنه من الملفت للنظر في تلك الدراسة قوة العلاقة بين أساليب المعاملة الزوجية واستمرار أو فشل الزواج مقارنة بأساليب المعاملة الوالدية ، الأمر الذي يلفت النظر إلى فعالية التعلم عن طريق التقليد والمحاكاة وهو أسلوب تربية غير مباشر ، مقارنة بالتعليم المباشر أو التطبيع القصدي .

ومن هنا فانني اكرر الدعوة الى اقامة اسبوع للتثقيف الاسرى يسمى باسبوع التوعية والثقافة الأسرية أسوة بالأسابيع الأخرى كأسبوع المرور أو أسبوع المساجد . . . الخ بحيث يتم من خلاله التركيز على تربية الابناء التربية المناسبة سواء من خلال اساليب المعاملة الوالدية أو الزوجية أو تنسيق انماط التطبيع الاجتماعي التي تأتي عن طريق وسائط المجتمع الأخرى . كما يتم التطرق لشرح مختلف تلك الاساليب الايجابية والسلبية ومردودها على الجوانب العقلية والمعرفية والاجتماعية للأبناء وعلاقة ذلك بالتقمص المعرفي والمشاركة الوجدانية وذلك حتى يتم للأسرة تعديل السلوك غير

المناسب .

ولعله من المهم القول هنا أنه يجب أن يكون الاهتمام في هذا الأسبوع بتلك العلاقة الأسرية والانسانية في الإسلام والتي يجب أن تكون اطاراً نظرياً لمختلف أنماط العلاقات والتفاعلات داخل الأسرة وفي علاقتها بالآخرين . ولعل من نافلة القول هنا أن الايثار بكل صوره ومستوياته يعد بؤرة منظومة العلاقة الأسرية والانسانية في تنظيم الاسلام للأسرة انطلاقا من قوله تعالى : ﴿ ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة ﴾ (سورة الحشر آية : ٩ .

وفيما يتعلق بالانفتاح كسمة ارتبطت في هذه الدراسة بالتفوق في حين ارتبطت سمة الانغلاق بالتأخر الدراسي . وكذلك فيما يتعلق بالتسامح كسمة ارتبطت بالتفوق الدراسي بينما ارتبط التشدد بالتأخر الدراسي أقول قد يكون التسامح والانفتاح سمتين يؤدي أي منهما للآخر كما قد تؤدي سمة الانغلاق إلى التشدد ومن هنا فانه يمكن معالجة هذه السمات في إطار واحد .

إن غرس سمة الانفتاح في شخصيات الطلاب وبالتالي غرس سمة التسامح ومن ثم القضاء على التقوقع والانغلاق والتشدد نحو كل جديد يكمن في أمرين هامين يعد الاتصاف بهما مدعاه للانفتاح على والتسامح نحو كل جديد والتعامل معه وهما : التعلم الذاتي self — Directed study ودعم اساليب التدريس من اجل الابداع والتفوقTeaching for creativiity .

فعلى سبيل المثال اذا كنا نريد مزيدا من انفتاح طلابنا على مختلف المعارف والخبرات وغرس حب الاستطلاع فيهم فان أحد الوسائل هي عدم التركيز على محتوى المناهج فقط وعدم التركيز على طرق التدريس التقليدية بل التركيز على التعليم الذاتي كأحد الوسائل الفعاله ويتمثل جوهر التعليم الذاتي في اعطاء الطلاب واجبات معينة محدوده الأهداف تستمر لمدة اسبوع مثلا حيث يتفق المدرس مع طلابه حول وسائل وكيفية وزمن هذه الواجبات ومدى اسهام المدرس في توجيه الطلاب نحو انهاء الواجبات .

ان مثل هذه الواجبات أو التعلم الذاتي يفتح للطالب المجال بشكل كبير وبحرية واسعة للبحث عن مختلف المعارف ومن هنا نجده يذهب للمكتبة أو المعمل أو مقابلة الآخرين بحثا عن المعلومات التي يرى أنها مهمة لمشروعه وهذا يعرضه

لمعارف متعددة من مصادر متعددة . انه الانفتاح على روافد آخرى غير المدرسة ومناهجها ومدرسيها وفصولها ، الأمر الذى يحقق ويغرس فيه حب الاستطلاع والاعتماد على النفس والثقة بها وتكوين مفهوم ايجابي عن نفسه وتقييم قدراته واستعداداه .

وهذه الطريقة التربوية بالضرورة تقضي على الانغلاق على الذات والعزلة والتعامل الاحادى مع المدرسة فقط وتزيد من تفاعله مع الاخرين وبالتالي يعرف قواعد العمل الجماعي الذي يحتم التسامح والتعاون وتفهم وجهات النظر الاخرى دون تشدد أو مغالاة أو اصرار على وجهة نظره والدفاع الأعمى عنها .

اما فيما يتعلق بتعزيز ودعم الأساليب التي ينتج عنها الابداع والتفوق فيمكن الاكتفاء في هذا الصدد بما ذكره غليفا Gallagher (1975) الذي يرى أنه لكي نحقق الابداع بمختلف صوره في طلابنا فلا بد من :

(١) تنظيم المناهج ووضعها على أساس من تدريس المفاهيم وليس لتدريس الحقائق فقط . وفي هذا امكانية عرض المفهوم بطرق متعددة وبالتالي اتاحة الفرصة لمختلف مستويات الطلاب لكي يتفاعلوا ويسهموا في الموضوع . وهذا يتطلب من المدرس معرفة المفاهيم وكيف تدرس وتحلل وتناقش .

(٢) السماح للطلاب بعمل مشاريع خاصة بهم تحت اشراف المدرس الفعال وذلك حتى ينمى في الطالب افكاره الخاصة التي تنمو من خلال متابعة المدرس علما ان في هذه المشاريع فرصة للإستقلالية العلمية وهذا أحد شروط الإبداع .

(٣) إتاحة الفرص للطلاب للتعرف والتعلم على ايدى المدرسين ذوى المهارات المتعددة في المدرسة وهذا قد يتم من خلال لقاءات خاصة بين الفصول المختلفة ومدرسيها .

(٤) إتباع الفلسفة القائله ان الحقيقة العلمية يبحث عنها دائما وليس موجودة امامنا أو جاهزة للحفظ ثم التذكر . وهنا يلزم ان نعتمد في مناهجنا طريقة التعلم الاستكشافي حيث يختلف دور المعلم من موزع للحقائق (كما هو الحال في مدارس اليوم) الى مساعد على البحث عنها .

وفيما يتعلق بزيادة الثقة الاجتماعية كسمة إيجابية وتقليل الخجل كسمة سلبية ، وهنا على التحصل الدراسي ، نقول أن اسلوب التوجيه والارشاد الجماعي

يعد من أنجح وأنسب وسائل معالجة مثل هذا الموضوع حيث يمكن زيادة الثقة بالنفس والانسان يتعامل ويتفاعل مع الجماعة . ويمكن تعريف الخجل بانه خوف الفرد من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين . اننا جميعا نشعر بقدر ما من الخجل لكن المشكلة عند البعض ان مقدار خجلهم يمنعهم من أن يكونوا مع الآخرين او يعطل تفاعلهم معهم . وفي حالة التأخر الدراسي وارتباطه بالخجل نجد أن هذا الخجل منع الطالب من التفاعل مع زملائه والادلاء بدلوه في المناقشة وابداء الرأى واظهار مقدار فهمه لما درس له وبالتالي لم يتأكد من حجم المعلومات التي لديه ولم يتمكن المدرس من معرفة مقدار فهم ذلك الطالب ومن هنا تتضافر العوامل لتؤدي إلى تأخره الدراسي .

وهناك أسباب كثيرة تسهم في اكتساب صفة أو سمة الخجل منها الجسمية والاجتماعية والنفسية والحضارية والتربوية : ولاأجد المكان مناسبا للتطرق لهذه الاسباب فربما نعود الى هذا الموضوع الحيوي في بحث آخر حيث أعتقد انه في حاجة الى بحث مستقل ، خاصة وانا الحظ اتصاف بعض من طلابي اثناء التدريس لهم بهذه الصفة رغم محاولتي المتكررة جذب هؤلاء الطلاب الى المشاركة في النقاش وابداء الرأي ، والتعبير عن النفس حول مختلف موضوعات الدراسة إلا أنني أجد صعوبة في ذلك . ومن هنا فسوف نقتصر في هذا البحث على طرح بعض الوسائل الاساسية المباشرة وغير المباشرة من اساليب التوجيه والارشاد النفسي وذلك عن طريق التوجيه والإرشاد الجماعي المباشر منه وغير المباشر والتي نتوقع أن تحد من شدة الخجل وتزيد من الثقة بالنفس في حضور للآخرين .

فمن اساليب التوجيه والارشاد الجماعي (هنا أستخدم مفردتي التوجيه والارشاد بمعنى واحد نظرا لطبيعة موضوع الخجل الذى انظر اليه على انه مشكلة عدم اكتساب مهارة اجتماعية وبالتالي فلا يشكل مشكلة نفسية حادة) غير المباشرة تلك التي يمكن لها استخدام المدرسة أو المؤسسة التربوية كمجموعة من الطلاب من خلالها ولأفرادها يمكن تطبيق أساليب التوجيه والإرشاد الجماعي . ومن تلك الأساليب مايلي :

١ ـ التركيز على تلك المناهج التي تجعل محور اهتمامها الطالب نفسه ومن ذلك التركيز على حاجاته وحل مشكلاته ومن ذلك مشكلة الخجل . ومن أهم واكثر

المناهج ملائمة هنا استخدام المنهج المحوري والذي يوصف بأنه (عبارة عن مجموعة من الخبرات التي يكتسبها التلاميذ والمتعلقة بحاجاتهم ومشكلاتهم العامة ، بهدف اشباع هذه الحاجات والوصول الى حلول مرغوب فيها ، تتعلق بما يتعرضهم من مشكلات) (ابراهيم الكلزه ، ١٤٠٦ هـ ص ٢٠٥) . فهذا المنهج لايركز على المادة العلمية فقط وانما يركز على الطالب الذى يعد بحق محور العملية التعليمية ايضاً وبالتالي فهو منهج وقائي من وقوع الطالب تحت وطأة عدم تلبية حاجته المختلفة ومن ثم تفادى الوقوع في المشكلات المتعددة التي تأتي معظمها كنتائج لعدم تلبية الحاجات المختلفة . وماسمة الخجل الا مشكلة من المشاكل الناتجة عن عدم تلبية الحاجات الاجتماعية والنفسية والتربوية للفرد .

٢ ـ التركيز على طرق التدريس غير التقليدية ، وبخاصة تلك التي تحاول اشراك جميع الطلاب في الفعاليات الصفية اثناء التدريس . ومن اهمها الطرق الحوارية التى تركز على المناقشة حول موضوع الدرس سواء بين الطلاب انفسهم او بينهم وبين المدرس . إن هذه الطرق تعتبر فعالة ليس فقط فيما يخص اكتساب القدرة على التعبير عن النفس حول الموضوعات المختلفة بل كذلك اكتشاف الطلاب الذين لديهم مشكلة الخجل وبالتالي محاولة حل هذه المشكة عن طريق إشراكهم في المناقشات، سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة، حتى يتعودوا على أن يكون لهم حضور نفسي في الفصل وبالتالي يكتشفون مالديهم من امكانيات عقلية واجتماعية تجعلهم اكثر تصميما على نبذ كل شكل من اشكال الخجل .

٣ ـ تكثيف مختلف أوجه النشاطات الاجتماعية والثقافية والكشفية والرياضية والفنية في مدارسنا واشراك اكبر قدر ممكن أو حتى جميع الطلاب فيها .

إن ، النشاطات اللاصفية تعتبر محورا رئيسيا في التربية الحديثة ونحن في امس الحاجة اليوم الى النظر اليها ليس على أنها تكميلية أو ثانوية لأهداف العملية التربوية بل على أنها أساسية في تحقيق أهداف اجتماعية ونفسية في إطار شخصية الطالب المراد تكوينها . وأكاد أجزم ان مثل هذه النشاطات تؤدى ، بطريقة أو بأخرى ، الى القضاء على الخجل عند الطلاب . مما يدعوني الى هذا الاعتقاد هو ماذكره لي بعض من طلابي من انهم يعرفون زملاء لهم كانوا يتسمون بالخجل وبالتالي بالعزلة في الصف وفي المدرسة ككل وإنهم قد تغلبوا على هذه السمة من خلال انخراطهم في بعض النشاطات المدرسية .

ولعله من المهم هنا التنبيه الى التوجه العام في المدارس الذى ينحو الى اعتبار الانخراط في هذه النشاطات عمليات اختيارية من جهة والرغبة من قبل مسئولي هذه النشاطات في أن ينخرط فيها الطلاب المبرزون في مختلف تلك النشاطات وذلك له اعتبارات متعددة . وهذا يدل على عدم ادراك هؤلاء المسئولين عن هذه النشاطات لمالها من أهمية وعدم تقييمها على أنها وسائل وقائية وعلاجية لبعض المشاكل النفسية والتربوية والاجتماعية ومن هذه المشاكل مشكلة الخجل التى تنتشر بين العديد من الطلاب .

كانت النقاط الثلاث السابقة تركز على التوجيه والإرشاد الجماعي غير المباشر أما التوجيه والإرشاد الجماعي المباشر فيتمثل في الإرشاد الجماعي المتعارف عليه وهو باختصار ذلك النوع من الإرشاد الذي يجتمع من خلاله مجموعة قد تقل أو تكثر ، من الأشخاص ممن لهم مشكلة أو مشاكل متشابهة وذلك في وجود مرشد نفسي يقود هذه المجموعة بطريقة غير مباشرة ، غالبا وذلك لحل المشكلة المشتركة لهذه المجموعة .

وفي حالة الخجل فإنه يمكن انتظام الطلاب أصحاب هذه المشكلة في المدرسة الواحدة أو المؤسسة التربوية الواحدة في مجموعة أو مجموعات متعددة وذلك حسب حجم أعداد الطلاب الذين يعانون من هذه المشكلة وذلك بقيادة المرشد الطلابي المعد تربويا ونفسيا للمساعدة في حل مثل هذه المشكلة من خلال الارشاد الجماعي ، علما بأن الإرشاد الجماعي في حالة الخجل وما في حكم هذه المشكلة يعد من أنجح أساليب التوجيه والإرشاد النفسي لما له من مميزات على مختلف الأساليب الأخرى تكمن في معظمها في روح الجماعة نفسها وفعاليتها في استعادة التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي لمختلف أفرادها . هذا وليس هنا مجال للحديث عن كيفية الإرشاد الجماعي بعامة أو حول موضوع الخجل من خلال الإرشاد الجماعي بخاصة فربما كانت لنا عودة إلى هذا الموضوع في بحث مستقل بإذن الله .

المراجع العربية

١ - القرآن الكريم

٢ - ابراهيم ، فوزي طه ورجب الكلزه (١٤٠٦هـ) المناهج المعاصرة ، مكتبة الطالب الجامعي - مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية .

٣ - آل شارع ، عبدالله النافع (١٤٠٧هـ) الطفل الموهوب والتنمية ، ندوة الطفل والتنمية ، وزارة التخطيط ، المملكة العربية السعودية ، الرياض .

٤ - أبو علام ، رجاء ، بدر العمر (١٩٨٦ م) إعداد برنامج لرعاية الأطفال المتفوقين عقليا . المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، العدد الحادي عشر ، المجلد الثالث .

٥ - بن مانع ، سعيد بن علي (١٤١٣ هـ) المسايرة والمغايرة . مركز البحوث التربوية والنفسية ، معهد البحوث بجامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٦ - بن مانع ، سعيد بن علي (١٤٠٩ هـ) رعاية التفوق بين الابداع والذكاء ، مجلة جامعة أم القرى ، السنة الأولى ، العدد الأول .

٧ - بن مانع ، سعيد بن علي (١٤١٠ هـ) الانكفاء على الذات ، الطبعة الاولى ، مطبعة الصفا ، مكة المكرمة .

٨ - بن مانع ، سعيد بن علي (١٩٨٩ م) توقعات الشباب والشابات حول الزواج : دراسة في التوجيه والأرشاد الزواجي . العدد العاشر ، السنة الثانية عشرة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، جمهورية مصر العربية .

٩ - الببلاوى ، فيولا (١٩٨٥ م) دراسة تجريبية في تعديل السلوك عند الأطفال . مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد الثالث عشر ، العدد الرابع ، جامعة الكويت . الكويت .

١٠ - حسن ، على حسن (١٩٩٠ م) المجاراه والمخالفه لمعايير المجتمع في مصر : تحليل دينامي للأبعاد والنتائج في ضوء تراث البحوث النفسية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، الكويت .

١١ - الحميده ، سامي أحمد محمد (١٤٠٧ هـ) مشكلات المتفوقين عقليا من طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم الارشادية بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير قدمت لقسم ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ،

مكة المكرمة .
١٢ ـ الرفاعي ، صباح (١٤١٢ هـ) دور أساليب المعاملة الوالدية والزوجية في إستمرار زواج الأبناء أو فشله ، رسالة ماجستير قدمت إلى قسم علم النفس ، كلية التربية ـ جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
١٣ ـ عثمان ، سيد أحمد (١٩٧٤ م) علم النفس الاجتماعي التربوي ، الجزء الثاني (المسايرة والمغايرة) مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
١٤ ـ عبد الرحيم ، بخيت عبد الرحيم (١٩٨٨ م) سلوك المتفوقين والمتفوقات تحصيليا في ضوء نظرية (شوتز) للشخصية ، مجلة علم النفس ، العدد السابع ، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة .
١٥ ـ المنصور ، زهير (١٤٠٥ هـ) مقدمة في منهج الإبداع ، المركز العالمي للأعلام ، الكويت .
١٦ ـ الفقي ، حامد عبد العزيز (١٩٨٣ م) الموهبة العقلية بين صدق النظرية والتطبيق ، مجلة العلوم الإجتماعية ، جامعة الكويت ، العدد الثالث .
١٧ ـ القريطي ، عبد اللطيف أمين (١٩٨٩ م) المتفوقون عقليا . . مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ، ودور الخدمات النفسية في رعايتهم ، رسالة الخليج ، العدد ٢٨ ، السنة التاسعة .
١٨ ـ طاهرة ، ميسرة كايد (١٤٠٦ هـ) التفوق العقلي وعلاقته ببعض عوامل الشخصية السوية وغير السوية في البيئة السعودية ، رسالة دكتوراه قدمت لقسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
١٩ ـ النشواتي ، عبد المجيد وآخرون (١٩٨٨ م) أثر التحصيل والجنس ومفهوم الذات في إدراك عوامل النجاح والفشل المدرسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي ، مجلة العلوم الإجتماعية ، جامعة الكويت ، عدد خاص .
٢٠ ـ وزارة المعارف ، تعميم وزاري رقم ٣٢ / ٧ / ١٠ / ٥٢ / ٤٦ وتاريخ ٣٠ / ٢ / ١٤١٠ هـ .

المراجع الإنجليزيـــة

— Bin Manie, S. A. (1985) Qnality of Marriage ; Role Importance Competance, and Satisfaction in Sauda Arabia, PH. D. Dissertation Submited to the university of californial At Los Angeles (U C L A) U. S. A.

— Gallagher, J.J. (1975) Teaching the Gifted child, Allen any Bacon, Boston

— Terman, H. M. (1925) Genetic Studies of Genins; Vol. 1 Stanford, Ca; Stanford University Press.

٦ ـ نهاية الوصول إلى علم الأصول : لأحمد بن علي الساعاتي / رسالة دكتوراه / جامعة أم القرى / تحقيق الدكتور سعد بن غرير السلمي .
٧ ـ تنقيح محصول ابن الخطيب في أصول الفقه للتبريزي / رسالة دكتوراه / جامعة أم القرى / تحقيق الدكتور حمزة زهير حافظ .
٨ ـ التبصرة في أصول الفقه لأبي اسحاق الشيرازي / تحقيق الدكتور محمد حسن هيتو / نشر دار الفكر / دمشق .
٩ ـ شرح اللمع : لأبي اسحاق الشيرازي / تحقيق عبدالمجيد تركي / دار الغرب الاسلامي / بيروت .
١٠ ـ نهاية السول : للأسنوي / نشر عالم الكتب / بيروت .
١١ ـ منهاج الوصول إلى علم الأصول : للقاضي البيضاوي / مطبوع مع شرحه نهاية السول .
١٢ ـ أصول السرخسي : لأبي بكر السرخسي / نشر لجنة إحياء المعارف النعمانية / حيدر آباد الدكن / الهند .
١٣ ـ الوصول إلى علم الأصول : لابن برهان / تحقيق الدكتور عبد الحميد أبو زنيد / مكتبة المعارف / الرياض .
١٤ ـ العدة في أصول الفقه لأبي يعلى الفراء / تحقيق الدكتور أحمد سير المباركي / مؤسسة الرسالة / بيروت .
١٥ ـ التمهيد في أصول الفقه لأبي الخطاب الكلوذاني / تحقيق الدكتور مفيد أبو عمشة والدكتور محمد علي ابراهيم / نشر مركز البحث العلمي / جامعة أم القرى .
١٦ ـ كشف الأسرار : لعبد العزيز البخاري / طبع المكتب الصنايع سنة ١٣٠٧ هـ القاهرة .
١٧ ـ أصول البزدوي لأبي الحسن البزدوي / مطبوع مع شرحه كشف الأسرار .
١٨ ـ فواتح الرحموت : لعبد العلي الأنصاري / دار الكتب العلمية / بيروت / مطبوع مع المستصفي .
١٩ ـ مسلم الثبوت لمحب الله بن عبدالشكور / مطبوع مع شرحه فواتح الرحموت .
٢٠ ـ المستصفي لأبي حامد الغزالي / دار الكتب العلمية / بيروت .
٢١ ـ البرهان في أصول الفقه : لامام الحرمين الجويني / تحقيق الدكتور عبد العظيم الديب / نشر قطر .
٢٢ ـ الابهاج شرح المنهاج : لعلي بن عبد الكافي السبكي وولده تاج الدين عبد الوهاب السبكي / دار الكتب العلمية / بيروت .
٢٣ ـ ارشاد الفحول للشوكاني / دار المعرفة / بيروت .
٢٤ ـ مجموع الفتاوي لشيخ الاسلام ابن تيمية / مكتبة المعارف / الرياض .
٢٥ ـ المنخول في تعليقات الأصول : لأبي حامد الغزالي / تحقيق الدكتور محمد حسن هيتو .
٢٦ ـ جمع الجوامع لابن السبكي / دار الكتب العلمية / بيروت .

مجلة جامعة أم القرى　　السنة السادسة　　العدد الثامن　　العام ١٤١٤ هـ

أثر الخلفية الأسرية والمناخ الاجتماعي للمدرسة على مستوى التحصيل ومفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية

(دراسة مقارنة)

إعداد الدكتور

عبد الله عائض الثبيتي*

---

* حصل على درجة الماحستير عام ١٩٧٩ م في احتماعيات التربية ، وعلى درجة الدكتوراة في علم الاجتماع عام ١٩٨٣ م من حامعة ولاية مشحن بالولايات المتحدة الأمريكية ، يعمل حاليا استاذاً مشاركاً في قسم الخدمة الاحتماعية بكلية العلوم الاحتماعية ، حامعة أم القرى .

ملخص الدراسة

تناولت هذه الدراسة المقارنة مناقشة نتائج ثلاثة جهود متكاملة تمثل الجهد الأول في بحث شامل قام به في الولايات المتحدة الأمريكية « ولبربروكوفر » عام ١٩٧٩ م حول تأثير البعد الإجتماعي للنظام المدرسي على المخرجات التعليمية . وتمثل الجهد الثاني في اعادة تطبيق هذه الدراسة بنفس درجة الشمول في المملكة العربية السعودية عام ١٩٨٣ م . وأخيرا طبقت نفس الدراسة في كندا عام ١٩٨٧ م مستخدمة نفس المتغيرات

وكان الهدف من هذه الدراسة المقارنة تحديد العوامل المدرسية أو الأسرية الأكثر ارتباطا وتفسيرا لظاهرة التباين في المخرجات المدرسية بين المدارس المختلفة عبر الثقافات المتباينة . وقد شملت متغيرات هذه الدراسة مؤشرات الخلفية الأسرية والمدخلات المدرسية . والمناخ الاجتماعي للمدرسة . وذلك لاختبار مدى تأثير هذه المتغيرات على التباين بين المدارس في متوسطي التحصيل الدراسي ومفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية لطلاب المدارس المختلفة عبر الأقطار الثلاثة

وقد برز واضحا من خلال نتائج التحليل الاحصائي للإنحدار المتعدد التدريجي المستخدم في هذه الدراسة إن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة كان أكثر المتغيرات أهمية من حيث قدرته على تفسير أعلى نسبة للتباين في متوسطي التحصيل الدراسي ومفهوم الذات بين المدارس المختلفة في الأقطار الثلاثة . كما يستطيع أن يضيف أكبر كمية للقيمة المفسرة من نسبة التباين إذا ما وضع في المرتبة الثانية أو الثالثة في معادلة الإنحدار المتعدد التدريجي . ويلي هذا المتغير في الأهمية متغير الخلفية الأسرية حيث تتماثل قوة تأثيره مع قوة تأثير متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية . إلا أن قوة هذا التأثير تقل كثيرا في كل من المملكة العربية السعودية وكندا . ويعتبر متغير المدخلات المدرسية من أضعف المتغيرات في هذه الدراسة المقارنة من حيث قوة تأثيره إذا ما قورن ذلك بالمتغيرين الآخرين

تمهيد

يهتم الباحثون في مجال علم الاجتماع التربوي الحديث بمناقشة أثر البعد الاجتماعي للنظام المدرسي ، ومدى ارتباطه بالمخرجات التعليمية بمختلف أشكالها وأنواعها ومستوياتها .

وهناك من يرى أن تنوع وتشكل المخرجات التعليمية يرتبط في جوهره بالشكل العام للهيكل التنظيمي للمدرسة وما تعكسه من أجواء التفاعل النفسي والاجتماعي لطلابها . وقد تشمل المخرجات التعليمية عدة مؤشرات من أهمها المستوى الأكاديمي للطالب ، والمهارات الاجتماعية المكتسبة ، والاتجاهات نحو العمل والمجتمع والمدرسة ، بالإضافة إلى مدى الشعور بالرضى . واكتساب الثقة بالقدرة على العمل الأكاديمي (Chesler and Cave 1981) .

إن الاهتمام بهذا الموضوع من قبل الباحثين يتنوع بتنوع محاوره ، والمداخل النظرية لمناقشته ، وقد نال الكثير من البحث والدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وغيرها من الدول الأوربية ، إلا أنه لم يحظ باهتمام كاف في دول العالم الثالث الأمر الذي دفع الباحث لأهمية إستعراض نتائج ثلاث جهود بحثية ، طبقت في ثلاثة أقطار مختلفة ثقافيا ، مستخدمة نفس المتغيرات ومؤشراتها ، لإختبار مدى صحة تعميم نتائج الدراسة الأولى التي طبقت في الولايات المتحدة عبر الثقافات المختلفة والتي أظهرت نتائجها أهمية تأثير البعد الاجتماعي للنظام المدرسي على المخرجات التعليمية .

تمثل الجهد الأول في بحث شامل قام به في الولايات المتحدة الأمريكية « ولبربروكوفر » وآخرون في عام ١٩٧٩ م حول تأثير البعد الاجتماعي للنظام المدرسي (Brookover et al., 1979) والجهد الثاني تمثل في إعادة « الثبيتي » لتطبيق الدراسة السابقة بنفس درجة الشمول مستخدما نفس المتغيرات في المملكة العربية السعودية في عام ١٩٨٣ (Al - Thubaiti, 1983) وأخيرا قام الباحث « بوشارد » في عام (١٩٨٧) بإعادة تطبيق نفس الدراسة مستخدما نفس المتغيرات في كندا (Bouchard, 1987) .

مشكلة الدراسة :

قدم علماء الاجتماع التربوي خلال العقدين الماضيين في الولايات المتحدة الامريكية مجموعة بحوث مكثفة أبرزت أهم نتائجها إن المخرجات التعليمية في المدارس الامريكية ترتبط بالخلفية الاسرية والعرقية أكثر من ارتباطها بالعوامل المدرسية . ومن أشهر تلك الدراسات دراسة كولمان ورفاقه التي نشرت بعنوان « تكافؤ الفرص التعليمية The Equality of Educational Opportunity » والتي أبرزت نتائجها أهمية تأثير الخلفية الأسرية لطلاب المدرسة على مستوى النجاح أو الفشل أكثر من غيرها من العوامل الداخلية للمدرسة .Coleman et al., 1966; Jencks et al) . 1972)

وقد نالت نتائج الدراسات السابقة قبولا واسعا بين الباحثين مما قلل من اهتمامهم بأهمية الخصائص المدرسية اذا ما قورن ذلك بإهتمامهم بتأثير عوامل الخلفية الأسرية والعوامل الاقتصادية والاجتماعية للطالب(Swell et al.1976) علما بأن الدراسة التي قام بها كولمان بعنوان « تكافؤ الفرص التعليمية » لم تختبر سوى تأثير بعض عناصر المدخلات المدرسية على مستوى التحصيل الاكاديمي . وكان من اهم مؤشرات هذه العناصر مستوى الإنفاق ، والإمكانات المادية ، ومؤهلات المدرسين ، حيث أعتبرت هذه المؤشرات مقاييس لكفاءة المدرسة وهي لا تفسر سوى الشيء اليسير من مستوى الاختلاف بين الطلاب في المخرجات التعليمية بين المدارس المختلفة إذا ما قورن ذلك بأثر الخلفية الاجتماعية والاسرية للطالب .

إن النتائج السابقة التي ترى بأن المدرسة كمؤسسة تعليمية في الولايات المتحدة الامريكية لاتشكل إختلافات جوهرية في مستوى التحصيل الاكاديمي بين المدارس المختلفة ولا تؤثر بصورة جوهرية في الحياة المستقبلية لطلابها ، كانت دافعا لعدد من الباحثين في الولايات المتحدة الامريكية وغيرها للعمل على فحص العناصر الداخلية للمدرسة بجميع أبعادها الاجتماعية والنفسية وقياس مدى تأثيرها وإرتباطها بالمخرجات التعليمية، وكنتيجة لهذا الاتجاه أظهرت نتائج دراسات « مكدال وآخرون »، والتي طبقت على المدارس الثانوية في فترات متتالية ، إن متغيرات المناخ الاجتماعي المدرسي تستطيع أن تفسر بنفس المستوى او بمستوى أفضل نسبة التباين في نتائج الطلاب في مادة الرياضيات بين المدارس المختلفة إذا ما قورن ذلك بتأثير المتغيرات الطلابية (173 McDil et al., 1967, 1969, 1973) كما دعمت هذه

النتائج بنتائج دراسة كل من « راتر » التي طبقت في لندن على عينة صغيرة من المدارس الثانوية ودراسة « ولبربروكوفر واخرون » التي طبقت في الولايات المتحدة الامريكية على عينة كبيرة من المدارس الابتدائية والتي أبرزت نتائجها إن متغيرات المناخ الاجتماعي المدرسي قد ميزت بين مرتفعي ومنخفضي المستوى الاكاديمي لطلاب ينحدرون من ظروف اجتماعية واسرية متماثلة ، الأمر الذي يدل على أهمية العوامل الداخلية للمناخ المدرسي وما يمكن أن يحدثه من أثر فعال على المستوى الاكاديمي لطلاب المدرسة . (Rutter 1979; Brookover et al., 1973,1979)

إن مشكلة هذه الدراسة تنطلق من التباين في نتائج الدراسات السابقة من حيث تحديد العوامل المدرسية او الاسرية الأكثر إرتباطا وتفسيرا لظاهرة التباين في المخرجات بين المدارس ، ليس على المستوى المحلي فقط بل على المستوى الأكثر شمولا وذلك عن طريق عمل الدراسة المقارنة عبر الثقافات المختلفة .

أهمية الحاجة إلى عمل الدراسة المقارنة :

إن نتائج الدراسات والبحوث في مجال « تأثير المدرسة » تعزز مدى الثقة بحتمية تأثير البناء الاجتماعي للمدرسة مستقلاً عن تأثير الخلفية الاجتماعية والأسرية الأمر الذي يدفع الباحثين لإختبار هذه النتيج وهذه الفرضية على أكثر من مجتمع .

لقد تنبه كل من « هالنقر » و« مرفي » لأهمية هذه النقطة وضرورة دفع المشتغلين بالبحوث العلمية في مجال تأثير المدرسة « لتوسيع نطاق دراساتهم عبر الثقافات المختلفة ، لحل مشكلة تعميم النتائج لكي تبنى عليها البرامج والقرارات الملائمة (Hallinger and Murphy, 1986) . وفي هذا المجال أيضا تنبه كل من «روسنهولتز» (Rosenholtz, 1985) و«بورقس» (Burgess; 1986) لأهمية عمل الدراسات المقارنة لإختبار صدق تعميم نتائج الدراسات التي عملت في الولايات المتحدة الأمريكية عبر الثقافات المختلفة . كما أشارا إلى ضرورة عمل الدراسات الاجتماعية المقارنة للتمييز بين عناصر السلوك الاجتماعي ذو الطبيعة العمومية والسلوك ذو الخصوصية الثقافية وذلك تحقيقا لهدف صدق تعميم النتائج بصورة شمولية .

لقد اظهرت نتائج الدراسات التي طبقت عبر الثقافات والمعروفة باسم (The International Project For the Evaluation of Educational Achievment (IEA) والتحليلات الثانوية التي عملت لتلك الدراسات ، ان هناك إختلافات جوهرية بين تأثير البيت والمدرسة في الدول المتقدمة والدول النامية على مستوى المخرجات التعليمية ، حيث برز في الدول النامية تأثير المدرسة بصورة أكثر فعالية من تأثير البيت على عكس ماأظهرته النتائج في الدول المتقدمة ؛ (Farrel 1979 ; Saha, 1983 ; Husen, 1979) ولعل من أهم أهداف هذه الدراسة المقارنة إختبار الفرضية التي ترى بأن العوامل المدرسية الداخلية المتمثلة في مؤشرات المناخ الاجتماعي تشكل في حد ذاتها ، مستقلة عن الخلفية الاجتماعية للطالب ، تأثيراً واضحاً على المخرجات التعليمية في الدول النامية .

الدراسة المقارنة :

بدأت فكرة هذه الدراسة المقارنة من خلال ثلاثة جهود مشتركة بدأها ولبربركوفر (W. Brookover) وآخرون في عام ١٩٧٩ م امتدادا لجهود سابقة في عامي ١٩٧٣ و ١٩٧٥ م كان الهدف الجوهري منها مناقشة ما أثارته من جدل نتائج دراسات « كولمان » Coleman و« جنكز » Jencks في أواخر الستينات وأوائل السبعينات والتي ترى بأن المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية لا تستطيع خلق الفروق الجوهرية في مستوى التحصيل بين المدارس بقدر ماتستطيع أن تفعله الخلفية الأسرية والعرقية للطلاب . الأمر الذي دفع « بروكوفر » للتأكد من مدى فعالية المدرسة ومدى قدرتها على خلق الفروق الجوهرية في مستوى التحصيل بين المدارس المختلفة ، حيث قام بدراسة شاملة لاختبار تأثير المدرسة على عينة عريضة من مدارس المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية . وتضمنت دراسته مظاهر متعددة للنظام المدرسي ، كان من أهمها ، بجانب الخلفية الأسرية والاجتماعية للطالب ، المدخلات المدرسية ، والنظام المدرسي ، والجو الاجتماعي النفسي للعلاقات الاجتماعية المتبادلة بين أعضاء المدرسة من طلاب ومدرسين وإداريين .

إنطلقت دراسة « ولبربروكوفر » من تصور نظري يرى بأن ما يحدث من العمليات الاجتماعية وفقاً للنظم المعيارية والقيمية ونظام الأدوار والتوقعات داخل المدرسة يكون له الدور في تشكيل السلوك المطلوب والمتوقع من الطالب بما في ذلك المستوى الأكاديمي ومفهوم الذات وغير ذلك من المخرجات التعليمية . ومن هذا التصور صيغت فرضيتان أساسيتان :

١ - الإختلافات في النظم الاجتماعية المدرسية تفسر التباين في مستوى التحصيل الأكاديمي ، والتباين في مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية بين المدارس المختلفة .

٢ - إن متغيرات النظام المدرسي والمناخ الاجتماعي للمدرسة تستطيع أن تفسر معظم الإختلافات في المخرجات المدرسية ، كما تستطيع أن تضيف بدلالة إحصائية إلى ما تفسره متغيرات الخلفية الأسرية والاجتماعية لطلاب المدرسة .

لقد كان من أهم النتائج التي توصل اليها « ولبربروكوفر » في دراسته إن الجمع بين ثلاثة عوامل من المتغيرات المركبة تفسر معظم التباين في مستوى التحصيل الأكاديمي ، وفي مستوى مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية بين المدارس المختلفة بالإضافة إلى أن معظم نسبة التباين المفسر في مستوى الرياضيات والقراءة يعزى إلى متغيرات الخلفية الأسرية ومتغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة .

هذه النتائج تبرز بكل وضوح عكس ما توصلت إليه نتائج « كولمان » و« جنكز » في الولايات المتحدة الأمريكية ، كما أنها تنسجم مع نتائج دراسات أخرى عملت في غير الولايات المتحدة الأمريكية ، تؤكد تأثير الخصائص المدرسية على مخرجاتها التعليمية بصورة أكثر وضوحا إذا ماقورنت بتأثير خصائص الخلفية الأسرية كالدراسات التي عملت عبر الثقافات والمعروفة باختصار (Husen , 1979 IEA) (Farrell, 1979 ; Saha, 1983 ;) وبالرغم من هذه النتائج إلا أن هناك دلائل محدودة عن مدى علاقة متغيرات النظام المدرسي والمناخ الاجتماعي بمستوى التحصيل الأكاديمي وبعض المخرجات الأخرى في مجتمعات تتباين في تركيبها الاجتماعي والثقافي ، الأمر الذي دفع إلى إستغلال الفرص المتاحة لإختبار الأساس الفرضي لدراسة « ولبربروكوفر » بإعادة تطبيقها في المملكة العربية السعودية وفي كندا بعد إجراء التعديلات اللازمة وفقا للخصوصية الثقافية وضمان التماثل والتشابه بين جميع المتغيرات القابلة للمقارنة مع استبعاد المتغيرات والمؤشرات التي لا تصلح للمقارنة بحكم الخصوصية الثقافية لكل قطر .

طبق « ولبربروكوفر » الدراسة الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٩ م على ثمان وخمسين مدرسة إبتدائية (Brookover et al., 1979) وأعاد « عبد الله الثبيتي » تطبيقها في المملكة العربية السعودية عام ١٩٨٣م على ثلاثين مدرسة متوسطة (Al-Thubaiti, 1983) وبنفس الإجراء أعاد « يوفان بوشارد » تطبيق

الدراسة في كندا عام ١٩٨٧ م على إحدى وستين مدرسة إبتدائية (Bouchar, 1987) .

وبالرغم من الإختلافات المتعددة بين المجتمعات الثلاثة من حيث المستوى الحضاري والثقافي والاجتماعي والنظم السياسية والتعليمية وما يتصل بها من إجراءات تنظيمية تتسم بالمرونة واللامركزية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبالمركزية في الإدارة والنظم والتعليم في المملكة العربية السعودية إلا أن الباحثين قد راعوا طبيعة الخصوصية الثقافية وركزوا على عناصر التماثل والتشابه في مؤشرات الأداة البحثية القابلة للمقارنة والتطبيق في الأقطار الثلاثة . وذلك من خلال عزل واستبعاد المتغيرات التي لها صفة الخصوصية الثقافية التي يتميز بها كل قطر على حدة، ولقد تم ذلك من خلال عمل دراسة مسحية أولية تم على أثرها تعديل الأداة البحثية بما يتفق وجميع المتغيرات التي ترتبط بعناصر العمومية الثقافية بين الأقطار الثلاثة .

ولقد اختيرت المتغيرات المستقلة والتابعة على أساس عناصر التشابه والتماثل مع استبعاد أي متغير ليس له نظير في أي قطر من الأقطار الثلاثة .

عوامل الدراسة :

اشتملت عوامل الدراسة المقارنة على مجموعة من العوامل المركبة المستقلة وعلى عاملين تابعين :

اولا : العوامل المستقلة : تتكون العوامل المستقلة من ثلاثة عوامل مركبة من مجموعة مؤشرات وهي :

١ ـ الخلفية الاسرية لطلاب المدرسة : قيست إجرائيا بالمستوى التعليمي للأب والأم ، ونوعية المهنة ، ومستوى الدخل الشهري وحجم الاسرة .

٢ ـ المدخلات المدرسية : قيست إجرائيا بمجموعة مؤشرات من أهمها حجم المدرسة ونسبة المدرسين للطلاب وخبرة المدرسين ، والمؤهلات العلمية ، والتدرج الاجتماعي ، وأنماط العلاقات ، وتحديد الأدوار الاجتماعية السائدة ، ومراعاة الفروق وتعزيزها ، وخصائص الإنفتاح والإنغلاق المدرسي وعلاقة الأباء بالمدرسة ، ومركزية القرار . . الخ

٣ ـ المناخ الاجتماعي للمدرسة : قيس هذا العامل إجرائيا بمجموعة من المؤشرات بنيت من خلال التحليل العاملي لاستجابة الطلاب والمدرسين والمدراء لإكثر من خمسين فقرة ، صممت اساسا لقياس تصورات الطلاب والمدرسين للنظام

المعياري والقيمي واسلوب التوقعات المتبادلة ونوعية الأدوار المعطاة ، والتي تعكس في مجملها الجو الاجتماعي للعلاقات اليومية المتبادلة بين الطلاب والمدرسين ومدير المدرسة وفقا للنظم المعيارية والقيمية التي يحملها ويؤمن بها منهم ، والتي توجه وتحدد وتنمط السلوك التعليمي المتوقع إنجازه في المدرسة . (Brookover and Erickson, 1975) ومن أهم مؤشرات المناخ المدرسي المستخدمة في هذه المقارنة (تقييم الطلاب وتوقعاتهم الحالية ، والمستقبلية ، واهتمام الطالب بالعمل الأكاديمي والشعور بإهتمام المدرسين ودفعهم للعمل الجاد ، والمعايير الأكاديمية السلبية ، والشعور باليأس والدونية في مجال العمل الأكاديمي ، والشعور بالإنضباط داخل حجرات الدراسة ، والسمعة الأكاديمية للمدرسين وللمدرسة بين الطلاب والمدرسين أنفسهم) .

نيا : العوامل التابعة : شملت العوامل التابعة في هذه المقارنة عاملين :

- التحصيل الدراسي لطلاب المدرسة : حيث قيس في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا بمقاييس التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والقراءة والكتابة ، وقيس في المملكة العربية السعودية بنتائج الطلاب في جميع المقررات الدراسية في إختبار شهادة الكفاءة المتوسطة وذلك بحكم مركزية وتوحيد الاختبار في جميع المدارس .
- مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية : يقيس هذا المتغير مدى شعور وإحساس الطلاب بقدرتهم الأكاديمية على التفوق والنجاح في المقررات الدراسية حينما يقارنون أنفسهم بأصدقائهم وأقرانهم وزملائهم بالمدرسة .

جراءات الدراسة :

تم جمع البيانات المتعلقة بالعوامل السابقة من خلال الأداة البحثية التي ممها « ولبربوكوفر » وآخرون ، وتمت ترجمتها للعربية ، وهي عبارة عن ثلاث ستبانات ، واحدة للمدير ، والثانية للمدرسين ، والثالثة للطلاب ، تم توزيعها على اعدة عريضة من عينة من الطلاب والمدرسين ومدير كل مدرسة من قبل الباحثين فسهم بصورة مباشرة وتحت إشرافهم أثناء التوزيع والاعادة للاستمارات مما حقق سبة إعادة عالية تزيد عن ٨٠٪ .

أظهرت نتائج التحليل العاملي لفقرات المناخ الاجتماعي للمدرسة في كل راسة أن هناك تماثلا وتشابها بين المؤشرات التي تكون كل عامل من عوامل المناخ

الاجتماعي المدرسي في الأقطار الثلاثة ، بإعتبار أن هذه الدراسة المقارنة تتخذ من المدرسة كنظام اجتماعي وحدة للتحليل والمقارنة لإختبار تأثير الإختلافات المدرسية . ولقد تم إحصائيا دمج مؤشرات المتغيرات المستقلة والتابعة ونقلها من المستوى الفردي في التحليل إلى المستوى الأعلى منه وهو المدرسة كوحدة جديدة للتحليل . وعلى هذا الأساس تم تحليل النتائج وعمل المقارنات بين المدارس المختلفة في الأقطار الثلاثة .

نتائج التحليل :

لا يمكن عرض النتائج التفصيلية في هذا البحث المختصر لجميع المتغيرات الفردية المستقلة منها والتابعة في كل مجتمع طبقت فيه هذه الدراسة ، وعلى القارىء الرجوع إلى أصل كل دراسة لمعرفة مزيد من الإجراءات البحثية والإرتباطات بين جميع المتغيرات المستقلة ومدى ارتباطها بالمتغيرات التابعة . واكتفي بعرض أهم ما أبرزته طبيعة المقارنة من نتائج جوهرية تدعم الإجابة على التساؤلات والفرضيات التي وجهت مسار هذه الدراسة على النحو التالي :

١ ـ هناك تواتر واضح في نتائج الدراسات الثلاثة من حيث وجود إرتباط بين متغيرات النظام الاجتماعي للمدرسة .

٢ ـ أظهرت نتائج الدراسة بعض الإختلافات البسيطة في مؤشرات النظام الإجتماعي للمدرسة ومؤشر التحصيل الدراسي ومفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية بين الأقطار الثلاثة .

٣ ـ برز إختلاف جوهري في العلاقة بين متوسط التحصيل الدراسي ومتوسط مفهوم الذات عن القدرة الاكاديمية بين الأقطار الثلاثة . حيث تراوحت العلاقة بين (ـ٥٥ر٠) في الولايات المتحدة الامريكية إلى (+٧١ر٠) في المملكة العربية السعودية .

٤ ـ أظهرت الدراسات الثلاث أن متغيرات البنية الاجتماعية ، للطلاب ترتبط إرتباطا عاليا بمتغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة ، وكلا المتغيرين يرتبطان إرتباطا دالاً إحصائيا بالمخرجات المدرسية ، مع ملاحظة تنوع بسيط في تأثير كل مجموعة من المتغيرات المركبة على المتغير التابع .

٥ ـ أظهرت الدراسة المقارنة أن متغيرات المدخلات المدرسية بالإضافة إلى متغيرات الخلفية الاسرية لاتفسر إلا الشيء اليسير من التباين في مستوى التحصيل بين المدارس في المملكة العربية السعودية والمدارس في كندا بينها تفسر كمية أعلى من

٢٧ ـ حاشية العطار على جمع الجوامع .
٢٨ ـ المسودة : لآل تيمية / مطبعة المدني / القاهرة .
٢٩ ـ المحصول فى علم أصول الفقه / لفخر الدين الرازي / تحقيق الدكتور طه جابر العلواني / نشر جامعة الامام محمد بن سعود / الرياض .
٣٠ ـ شرح تنقيح الفصول : لشهاب الدين القرافي / نشر دار الفكر / جدة .
٣١ ـ احكام الفصول في أحكام الأصول لأبي الوليد الباجي / تحقيق عبدالمجيد تركي / نشر دار الغرب الاسلامي / بيروت .
٣٢ ـ الواضح في أصول الفقه : لأبي الوفاء علي بن عقيل الحنبلي / رسالة دكتوراه / جامعة أم القرى / تحقيق الدكتور عطاء الله فيض الله .
٣٣ ـ التحقيق والبيان في شرح البرهان : لأبي الحسن الأبياري / رسالة دكتوراه / جامعة أم القرى / تحقيق الدكتور علي عبد الرحمن بسام .
٣٤ ـ بيان معاني البديع : لشمس الدين الأصفهاني / رسالة دكتوراه / جامعة أم القرى / تحقيق الدكتور حسام الدين عفانه .
٣٥ ـ شرح ذريعة الوصول إلى اقتباس زبد الأصول : لمحمد بن أبي بكر الأشخر الزبيدي / رسالة ماجستير / جامعة أم القرى / تحقيق الطالب أحمد دبوان الادريسي .
٣٦ ـ العقد المنظوم في الخصوص والعموم : لشهاب الدين القرافي / رسالة دكتوراه / جامعة أم القرى / تحقيق الدكتور أحمد الختم عبد الله .
٣٧ ـ التلخيص : لامام الحرمين الجويني / رسالة دكتوراه / جامعة أم القرى ، تحقيق الدكتور عبد الله خولم النيبالي .
٣٨ ـ تلقيح الفهوم في تنقيح صيغ العموم / لخليل بن كيكلدي العلائي / تحقيق الدكتور عبد الله آل الشيخ .
٣٩ ـ بيان المختصر : لشمس الدين الأصفهاني / تحقيق الدكتور محمد مظهر بقا .
٤٠ ـ الاحكام في أصول الأحكام : لابن حزم / مطبعة زكريا يوسف / القاهرة .

رابعـــا : كتب الرجـــال والتراجم :

١ ـ اللباب في تهذيب الأنساب : لابن الأثير الجزري / دار الصياد / بيروت .
٢ ـ تاريخ بغداد : للخطيب البغدادي / دار الكتاب العربي / بيروت .
٣ ـ الأنساب : للسمعاني / مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية / حيدر آباد الدكن / الهند .
٤ ـ شذرات الذهب : لابن العماد الحنبلي / منشورات دار الآفاق الجديدة / بيروت .
٥ ـ الجواهر المضيئة : لأبي الوفاء القرشي الحنفي / تحقيق الدكتور محمد الحلو .
٦ ـ المنتظم : لابن الجوزي / دائرة المعارف / حيدر آباد الدكن / الهند .
٧ ـ الكامل في التاريخ : لابن الأثير / دار الكتاب العربي / بيروت .

التباين في مستوى التحصيل بين المدارس في الولايات المتحدة الأمركيية .

وانطلاقاً من النتائج السابقة ، تتضح أهمية الإهتمام بدراسة وبحث تأثير النظام الاجتماعي المدرسي في هذه الدراسة المقارنة لسببين أساسيين :

١ - جميع أدبيات البحث في الماضي تدل على أن متغيرات النظم الاجتماعية ترتبط بإطراد بمخرجات المدرسة ، سواء كانت هذه المتغيرات تعكس الخلفية الاسرية او البنية الاجتماعية ، إلا أنه من النادر جداً إختبار تأثير العوامل الداخلية للمدرسة على عدد من المخرجات ، الأمر الذي يدفع الباحثين لضرورة فحص أثر هذه العوامل على المخرجات المدرسية عبر الثقافات المختلفة .

٢ - الرغبة في معرفة ما تقدمه متغيرات الخلفية الاجتماعية مستقلاً عن ما تقدمه المدخلات المدرسية ، مع عزل تأثير هذه المتغيرات مجتمعه عن تأثير متغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة لتحديد أي المتغيرات أكثر تأثيراً وإرتباطاً بالمخرجات المدرسية بإختلاف النظم الثقافية .

تبين من خلال التحليل الإحصائي لنتائج الدراسات الثلاث السابقة أن هناك علاقة إرتباط عالية بين متغيرات الخلفية الاجتماعية للطالب ومتغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة ، ولتحقيق مزيد من الايضاح والحصول على دلالة واضحة لتأثير كل مجموعة مركبة من المتغيرات المستقلة على المتغير التابع تم استخدام الإنحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Regression) لكل مجموعة مركبة من المتغيرات المستقلة كل على حده لإختبار تأثير قوته على المتغير التابع . هذا الإجراء يسمح بالضبط الإحصائي للمتغيرات عوضا عن الضبط التجريبي لتحديد قوة تأثير أي متغير مستقل على أي متغير تابع وذلك بأن تدخل المتغيرات المستقلة في معادلة الإنحدار المتعدد التدريجي بشكل ترتيبي يسمح بمعرفة قوة التأثير المفسرة من نسبة التباين في المتغير التابع وما يمكن أن يضيفه كل متغير حسب ترتيبه في المعادلة ، وعلى هذا الأساس تتم عملية تبديل وضع أي متغير من المتغيرات المستقلة في المعادلة ليصبح مرة في المرتبة الأولى ومرة في المرتبة الثانية ومرة في المرتبة الثالثة . . . حسب عدد المتغيرات لكي تتاح فرصة قياس تأثير أي متغير عندما يوضع قبل أو بعد متغير أو مجموعة متغيرات في المعادلة ، وما يمكن أن يفسره أو يضيفه لنسبة التباين المفسر في المتغير التابع .

ووفقاً لهذا الاجراء الإحصائي تم التحليل المقارن لمعرفة تأثير مجموعة العوامل المركبة المستقلة على متوسطي التحصيل الدراسي ، ومفهوم الذات عن القدرة الاكاديمية في الاقطار الثلاثة كما توضحه الجداول الإحصائية التالية .

الجدول رقم (١)

ملخص نتائج الإنحدار المتعدد التدريجي لأثر متوسط الخلفية الأسرية والاجتماعية ومتوسط المناخ الاجتماعي للمدرسة على التباين في متوسط التحصيل لطلاب المدرسة في الأقطار الثلاثة

التحصيل الدراسي	الولايات المتحدة الأمريكية (٦٨)		المملكة العربية السعودية(٣٠)		كندا (٦١)	
العوامل المستقلة	R^2	R^2 add	R^2	R^2 add	R^2	R^2 add
الخلفية الأسرية والإجتماعية للطلاب	٠,٧٤٤		٠,٥٢		٠,١٨٨	
متغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨١٤	٠,٠٧٠	٠,٨٥	٠,٣٣	,٥١٧	٠,٣٢
متغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٧٢٠		٠,٨٢		٠,٥١٤	
الخلفية الأسرية والاجتماعية لطلاب المدرسة .	٠,٨١٤	٠,٠٩٤	٠,٨٥	٠,٠٣	٠,٥١٥	٠,٠٠١

R^2 : تعني نسبة الإختلاف في المتغير التابع الذي يمكن تفسيره بواسطة المتغير المستقل وتسمى أيضا معامل التحديد .

R^2 add : تعني نسبة مايضيفه المتغير المستقل إذا ما وضع في المرتبة الثانية او الثالثة في معادلة الإنحدار المتعدد من قيمة التغير في (R^2) .

يلاحظ في الجدول رقم (١) إن متغير الخلفية الأسرية أدخل أولاً في معادلة الإنحدار المتعدد وأدخل بعده مباشرة متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة وفي المرة الثانية ادخل متغير المناخ الاجتماعي المدرسي أولا ثم أدخل بعده متغير الخلفية الأسرية والاجتماعية للطالب .

ويبدو واضحا من الجدول رقم (١) كمية التباين بين متوسطات التحصيل لطلاب المدارس المختلفة المفسر بمتغيري الخلفية الأسرية والمناخ الاجتماعي للمدرسة وذلك لعينات مختلفة الأحجام من الأقطار الثلاثة وبالمقارنة بين هذه الأقطار نجد أن هناك تباينات مهمة بين مايحدثه كل متغير من المتغيرات المستقلة من تأثير على مستوى التحصيل وفقاً لوضعه الترتيبي في معادلة الإنحدار المتعدد التدريجي . من هذا نرى أنه عندما أدخل متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة في المرتبة الثانية بعد متغير الخلفية الأسرية في معادلة الإنحدار المتعدد أستطاع أن يضيف للنسبة المفسرة من التباين بين متوسطات التحصيل الدراسي ، نسبة ٠٧ر٪ في الولايات المتحدة الامريكية ، ونسبة ٣٣و٠ في المملكة العربية السعودية، ونسبة ٣٢و٠ في كندا، حيث بلغت النسبة المفسرة في الأقطار الثلاثة ٨١٤ر٠ ، ٨٥ر٠ ، ٥١ر٠ على التوالي . وعندما أدخل متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة في المرتبة الأولى ، قبل متغير الخلفية الأسرية ، في معادلة الإنحدار ، أستطاع أن يفسر تقريباً جميع التباينات بين متوسطات التحصيل الدراسي في جميع الأقطار الثلاثة . ولم يستطيع أن يضيف متغير الخلفية الأسرية بعده إلا نسبة ٠٣ر٠ في المملكة العربية السعودية ونسبة ٠٠١ر٠ في كندا ، ونسبة ٠٩٤ر٠ في الولايات المتحدة الامريكية ، كما يظهر الجدول بكل وضوح أن هناك تماثلا قوياً بين متغيري الخلفية الأسرية والمناخ الاجتماعي للمدرسة من حيث درجة التأثير على مستوى التحصيل الدراسي في الولايات المتحدة الامريكية ، إلا أن هذا الوضع يختلف في المملكة العربية السعودية وفي كندا حيث لوحظ أن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة كان أقوى تأثيراً على مستوى التحصيل الدراسي إذا ماقورن ذلك بتأثير الخلفية الأسرية للطلاب ولعل هذه النتيجة تنسجم مع معظم نتائج الدراسات التي عملت عبر الثقافات المختلفة (IEA) (Heyneman, 1967; Boakari et al., 1983) .

هذه النتيجة تدل على أهمية متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة المتمثل في النظم المعيارية والقيمية ونظم التوقعات والإعتقادات التي تظهر أثناء عملية التفاعل داخل المدرسة وما تحدثه من تأثير ينعكس سلباً أو إيجاباً على مستوى التحصيل الأكاديمى

لطلاب المدرسة الواحدة ، كما أن متغيرات الخلفية الأسرية تظهر بصورة أقوى تأثيراً في الدول المتقدمة ويقل تأثيرها في الدول النامية . ولعل السبب في ذلك كما يتصور « راتر » يرجع إلى درجة التماثل والتشابه بين الخلفيات الأسرية وتناقص الفروق بينهم مع زيادة درجة التباين والفروق بين المدارس في الدول النامية على عكس الدول المتقدمة (Rutter et al., 1979) .

الجدول رقم (٢)

ملخص نتائج الإنحدار المتعدد التدريجي لأثر متوسط الخلفية الأسرية والاجتماعية ومتوسط متغيرات المناخ الإجتماعي للمدرسة على التباين في متوسط مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية في الأقطار التالية

مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية	الولايات المتحدة الأمريكية (٦٨)		المملكة العربية السعودية(٣٠)		كندا (٥٦)	
العوامل المستقلة	R^2	R^2 add	R^2	R^2 add	R^2	R^2 add
الخلفية الأسرية	٠,٢٤٤		٠,٤١		٠,٦٧	
المناخ الإجتماعي للمدرسة	٠,٨٦٤	٠,٦٢٠	٠,٨٩	٠,٤٧	,٧٩٢	٠,٧٢٥
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٦٠		٠,٨٧		٠,٧٨٨	
الخلفية الأسرية	٠,٨٦٤	٠,٠٠٤	٠,٨٩	٠,٠٢	٠,٧٩٢	٠,٠٠٤

يشير الجدول رقم (٢) بكل وضوح إلى ما يضيفه متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة إلى درجة التباين في متوسط مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية ، حيث تتراوح الكمية المضافة بدلالة إحصائية في الأقطار الثلاثة بين ٤٧ ٪ إلى ٧٣ ٪ علماً أن متغير الخلفية الأسرية لا يفسر إلا نسبة قليلة من التباين اذا ما وضع قبل متغير المناخ الاجتماعي في معادلة الإنحدار حيث تتراوح النسبة المفسرة وحدها بهذا المتغير في الأقطار الثلاثة بين ٦ ٪ إلى ٤١ ٪ ولا يمكن أن يضيف أي اضافة تذكر إذا ما وضع بعد متغير المناخ الاجتماعي في معادلة الإنحدار المتعدد .

من هذا يتضح جلياً أن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة في هذه الدراسات الثلاث ، يفسر معظم التباين في متوسطات مستوى التحصيل الدراسي ، ومتوسطات مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية بين المدارس المختلفة إذا ما قورن ذلك بما يفسره او يضيفه متغير الخلفية الأسرية للتباين في مخرجات تلك المدارس وذلك بغض النظر عن الاختلافات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية للأقطار التي جمعت منها البيانات والمعلومات لمحتويات هذه الدراسة المقارنة .

ولمزيد من الايضاح لما تساهم به كل من المجموعتين من المتغيرات المركبة التي تشكل متغيرات النظام المدرسي ، بالإضافة إلى متغير الخلفية الأسرية في تفسير التباين في متوسطات المخرجات التعليمية بين المدارس المختلفة في الأقطار الثلاثة ، إستخدام تحليل الإنحدار المتعدد التدريجي للمتغيرات الثلاثة المركبة لتحديد الكمية المفسرة من نسبة التباين لأي متغير وما يمكن أن يضيفه إذا ما وضع في أي ترتيب آخر داخل معادلة الإنحدار المتعدد التدريجي ، كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣) والجدول رقم (٤) .

الجدول رقم (٢)

ملخص نتائج الانحدار التدريجي لتأثير ثلاثة متغيرات مركبة من العوامل المستقلة وهي (الخلفية الأسرية ، المدخلات المدرسية ، المناخ الاجتماعي للمدرسة) في أوضاع ترتيبية متعددة على متوسط التحصيل الطلابي للمدارس في الأقطار الثلاثة

التحصيل الطلابي للمدرسة	الولايات المتحدة الأمريكية (٦٨)		المملكة العربية السعودية(٣٠)		كندا (٥٦)	
العوامل المستقلة	R^2	R^2 add	R^2	R^2 add	R^2	R^2 add
الخلفية الأسرية	٠,٧٥٢		٠,٢٣٧		٠,١٩٥	
المدخلات المدرسية	٠,٧٩٥	٠,٤٢	٠,٤٤٠	٠,١٠٤	٠,٣٧٤	٠,١٧٩
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٥٨	٠,٠٦٣	,٧٤٣	٠,٣٠٣	٠,٦٨٧	٠,٣١٣
الخلفية الأسرية	٠,٧٥٢		٠,٢٣٧		٠,١٩٥	
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨١٤	٠,٠٦٢	٠,٧٤٢	٠,٤٠٥	٠,٥٧٠	٠,٣٧٥
المدخلات المدرسية	٠,٨٥٨	٠,٠٤٤	٠,٧٤٣	٠,٠٠١	٠,٦٨٧	٠,١١٧
المدخلات المدرسية	٠,٤١٣		٠,٣٠٧		٠,٠٩٤	
الخلفية الأسرية	٠,٧٩٥	٠,٣٨٢	٠,٤٤٠	٠,١٣٣	,٣٧٤	٠,٢٨٠
المناخ الإجتماعي للمدرسة	٠,٨٥٨	٠,٦٣	٠,٧٤٣	٠,٣٠٣	,٦٨٧	٠,٣١٣
المدخلات المدرسية	٠,٤١٣		٠,٣٠٧		٠,٠٩٤	
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٧٧٦	٠,٣٦٣	٠,٧٤٠	٠,٤٣٣	٠,٦٢٠	٠,٥٢٦
الخلفية الأسرية	٠,٨٥٨	٠,٠٨٢	٠,٧٤٣	٠,٠٠٣	٠,٦٨٧	٠,٠٦٧
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠ر٧٢٠		٠,٧٤٠		٠,٥١٥	
الخلفية الأسرية	٠,٨١٤	٠,٠٩٤	٠,٧٤٢	٠,٠٠٢	٠,٥٧٠	٠,٠٥٥
المدخلات المدرسية	٠,٨٥٨	٠,٠٤٤	٠,٧٤٣	٠,٠٠١	٠,٦٨٧	٠,١١٧
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٧٢٠		٠,٧٤٠		٠,٥١٥	
المدخلات المدرسية	٠,٧٧٦	٠,٠٥٦	٠,٧٤١	٠,٠٠١	٠,٦٢٠	٠,١٠٥
الخلفية الأسرية	٠,٨٥٨	٠,٠٨٢	٠,٧٤٣	٠,٠٠٢	٠,٦٨٧	٠,٠٦٧

يظهر الجدول رقم (٣) أن هناك ثلاث مجموعات مركبة من المتغيرات المستقلة تشكل في مجملها النظام المدرسي ، (وتشمل متغيرات الخلفية الأسرية ، والمدخلات المدرسية ومتغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة) ، استعملت في هذه الدراسة المقارنة لإختبار مدى ما تفسره هذه المتغيرات مجتمعة من نسبة التباين في مستوى التحصيل الطلابي بين المدارس المختلفة في الأقطار الثلاثة وما يمكن أن يفسره أو يضيفه أي متغير من المتغيرات المستقلة لقيم التباين المفسرة بين المدارس المختلفة في مستوى التحصيل .

ولإختبار هذا الهدف أدخلت العوامل المستقلة كمجموعات مركبة في معادلة الإنحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Mutiple Regression) وفقا لثلاثة مراحل ترتيبية تتاح بموجبها لأي متغير مستقل أن يكون مرة في المقدمة ومرة في المرتبة الثانية ومرة في المرتبة الثالثة في المعادلة الإحصائية ، والتي من خلالها نستطيع أن نضبط المتغيرات ضبطا إحصائياً لتحديد المدى المفسر من نسبة التباين في مستوى التحصيل بموجب أي متغير مستقلا عن غيره ، وماقد يضيفه لكمية القيمة المفسرة من نسبة التباين في مستوى التحصيل إذا ما وضع في المركز الثاني أو الثالث من معادلة الإنحدار التدريجي .

كما يوضح الجدول رقم (٣) أن جميع العوامل المستقلة في هذه الدراسة المقارنة تفسر مجتمعه نسبة ٠,٨٦ من التباين في مستوى التحصيل بين المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية ، ونسبة ٠,٧٤ بين المدارس في المملكة العربية السعودية ، ونسبة ٠,٦٩ بين المدارس في كندا ، وهذا يدل على أن هناك نسبة ٠,١٤ من التباين بين المدارس الأمريكية لا تفسرها هذه المتغيرات وهي نسبة أقل من النسبة غير المفسرة بنفس العوامل في المملكة العربية السعودية وكندا حيث بلغت نسبة ٠,٢٦ و ٠,٣١ على التوالي .

وبهذا نستطيع أن نلاحظ أنه إذا أدخل متغير الخلفية الأسرية أولا في معادلة الإنحدار المتعدد يستطيع أن يفسر نسبة ٠,٧٥ من مجموع التباين المفسر وقدره ٠,٨٦ في الولايات المتحدة الأمريكية ، ونسبة ٠,٣٤ من ٠,٧٤ في المملكة العربية السعودية ، ونسبة ٠,١٩ من ٠,٦٩ في كندا ، وهذا يعني أن متغير الخلفية الأسرية يؤثر في نسبة التباين المفسر في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من المملكة العربية السعودية ويقل تأثيره بصورة واضحة في كندا . كما أنه إذا أدخل متغير المدخلات

المدرسية أولا في المعادلة لا يستطيع أن يفسر أكثر من نسبة ٠,٤١ من التباين المفسر في مستوى التحصيل بين المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية ، ونسبة ٠,٣١ في المملكة العربية السعودية ، ونسبة ٠,٠٩ في كندا، مما يدل على أن هذا المتغير لا يفسر إلا أقل كمية من نسبة التباين في مستوى التحصيل في الأقطار الثلاثة مع ملاحظة قوة تأثيره النسبي في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية مع تدني نسبة التأثير في كندا .

أما في حالة إدخال متغير الاجتماعي للمدرسة أولا في معادلة الإنحدار المتعدد يتضح أنه يستطيع أن يفسر معظم نسب التباين في مستوى التحصيل الطلابي بين المدارس المختلفة في الأقطار الثلاثة ، حيث يفسر نسبة ٧٢و٠ من ٨٥و٠ في الولايات المتحدة الأمريكية ، ويفسر النسبة كلها في المملكة العربية السعودية ، ويفسر نسبة ٥١و٠ من أصل ٦٨و٠ في كندا .

بالإضافة إلى ذلك تظهر أهمية هذا المتغير في مدى قدرته على ما يضيفه إذا ما وضع في المرتبة الثانية أو الثالثة لنسبة التباين المفسر ، حيث يضيف إذا ما وضع في المرتبة الثانية نسبة ٠,٠٦ في الولايات المتحدة الأمريكية ، ونسبة ٠,٤٠ في المملكة العربية السعودية ، ونسبة ٠,٣٧ في كندا . كما يضيف إذا ما وضع في المرتبة الثالثة نسبة ٠,٠٦ ، ٠,٣٠ ، ٠,٣١ في الولايات المتحدة والمملكة العربية السعودية وكندا على التوالي .

مما سبق يتضح أن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة من أهم المتغيرات المستقلة التي تفسر معظم التباين في مستوى التحصيل الطلابي بين المدارس المختلفة في الأقطار الثلاثة ، كما يضيف أكثر من غيره من المتغيرات المستقلة إلى نسبة التباين المفسرة إذا ما وضع في المرتبة الثانية والثالثة في المعادلة الإحصائية مع ملاحظة أن متغير المدخلات المدرسية هو أقل المتغيرات المستقلة التي تفسر أقل نسبة من التباين في المتغير التابع وذلك عندما يدخل في المعادلة أولا ، ولا يضيف إلا أقل النسب إذا ما دخل في المعادلة في المرتبة الثانية أو الثالثة .

وبالرغم مما تظهره نتائج هذه الدراسة المقارنة من أهمية تأثير متغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة في جميع الأقطار الثلاثة إلا أننا نجد أن متغير الخلفية الأسرية يوازي في أهميته التأثيرية متغير المناخ المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية ، إلا أن

الصورة لا تصدق في المملكة العربية السعودية وكندا حيث نجد أن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة يفوق في تأثيره متغير الخلفية الأسرية للطالب وهذه النتيجة تنسجم مع نتائج الدراسات التي عملت عبر الثقافات (IEA) كما أشير إلى ذلك سابقاً .

وفي الجدول التالي نعرض نتائج الانحدار المتعدد التدريجي لتأثير نفس المتغيرات المستقلة السابقة على متوسط مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية لطلاب المدارس في الأقطار الثلاثة .

الجدول رقم (٤)

ملخص نتائج الإنحدار المتعدد التدريجي لتأثير ثلاثة متغيرات مركبة من العوامل المستقلة وهي (الخلفية الأسرية ، المدخلات المدرسية ، المناخ الاجتماعي للمدرسة) في أوضاع ترتيبيه متعددة على متوسط مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية لطلاب المدارس في الأقطار الثلاثة

مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية	الولايات المتحدة الأمريكية (٦٨)		المملكة العربية السعودية(٣٠)		كندا (٦١)	
العوامل المستقلة	R^2	R^2 add	R^2	R^2 add	R^2	R^2 add
الخلفية الأسرية	٠,٢٤٤		٠,٣٢٨		٠,٠٧٩	
المدخلات المدرسية	٠,٣٠٢	٠,٠٥٨	٠,٤٥٠	٠,١١٢	٠,٢٣٨	٠,١٥٩
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٨٨	٠,٥٧٦	٠,٧٨٣	٠,٣٣٠	٠,٨٣٧	٠,٥٩٩
الخلفية الأسرية	٠,٢٤٤		٠,٣٢٨		٠,٠٧٩	
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٦٤	٠,٦٢٠	٠,٧٤٣	٠,٤٠٥	٠,٨٠٧	٠,٧٢٨
المدخلات المدرسية	٠,٨٨٨	٠,٠٢٤	٠,٧٨٣	٠,٠٤٠	٠,٨٣٧	٠,٠٢٠
المدخلات المدرسية	٠,١٦٠		٠,٣٢١		٠,١٨١	
الخلفية الأسرية	٠,٣٠٢	٠,١٤٢	٠,٤٥٠	٠,١٢٩	٠,٢٣٨	٠,٥٧
المناخ الإجتماعي للمدرسة	٠,٨٨٨	٠,٥٧٦	٠,٧٨٣	٠,٣٣٣	٠,٨٣٧	٠,٥٩٩
المدخلات المدرسية	٠,١٦٠		٠,٣٢١		٠,١٨١	
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٨٧	٠,٧٢٧	٠,٧٦٥	٠,٤٤٣	٠,٨١٥	٠,٦٣٤
الخلفية الأسرية	٠,٨٨٨	٠,٠٠١	٠,٧٨٣	٠,٠١٨	٠,٨٣٧	٠,٠٢٢
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٦٠		٠,٧٢٨		٠,٧٨٤	
الخلفية الأسرية	٠,٨٦٤	٠,٠٠٤	٠,٧٤٣	٠,٠١٥	٠,٨٠٧	٠,٠٢٣
المدخلات المدرسية	٠,٨٨٨	٠,٠٢٤	٠,٧٨٣	٠,٠٤٠	٠,٨٣٧	٠,٠٣٠
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٦٠		٠,٧٢٨		٠,٧٨٤	
المدخلات المدرسية	٠,٨٨٦	٠,٠٢٦	٠,٧٦٥	٠,٠٧٣	٠,٨١٥	٠,٠٣١
الخلفية الأسرية	٠,٨٨٨	٠,٠٠٢	٠,٧٨٣	٠,٠١٨	,٨٣٧	٠,٠٢٢

٨ ـ العبر في أخبار من غبر : للذهبي / تحقيق محمد السعيد بسيوني / دار الكتب العلمية / بيروت .
٩ ـ البداية والنهاية : لابن كثير / دار الكتب العلمية / بيروت .
١٠ ـ وفيات الأعيان : لابن خلكان / تحقيق الدكتور احسان عباس / دار صياد / بيروت
١١ ـ طبقات الشافعية الكبرى : للسبكي / تحقيق الدكتور محمود الطناحي وعبدالفتاح الحلو / مطبعة عيسى البابي الحلبي .
١٢ ـ شجرة النور الزكية : لمحمد بن مخلوف / دار الكتاب العربي / بيروت .
١٣ ـ الديباج المذهب لابن فرحون المالكي / تحقيق الدكتور محمد الأحمدي أبو النور / مكتبة دار التراث / القاهرة .
١٤ ـ طبقات المفسرين : لشمس الدين البراودي / تحقيق علي محمد عمر / الناشر مكتبة وهبة / القاهرة .
١٥ ـ سيرة ابن هشام .
١٦ ـ كشف الظنون .

* * * *

يوضح الجدول رقم (٤) الكمية المفسرة من نسبة التباين في متغير مفهوم لذات عن القدرة الأكاديمية بمجموعة المتغيرات المركبة المستقلة وهي (الخلفية لأسرية ، المدخلات المدرسية ، المناخ الاجتماعي للمدرسة) المستخدمة في هذه لدراسة المقارنة ، حيث فسرت مجتمعه نسبة متماثلة في الأقطار الثلاثة بلغت ٨٨٨, ٠ ي الولايات المتحدة الأمريكية ، و٧٨٣, ٠ في المملكة العربية السعودية ، ونسبة ٨٣١, ٠ في كندا ، كما يبدو واضحاً من الجدول أن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة ن أقوى المتغيرات تأثيرا في جميع الأقطار الثلاثة حيث يفسر جل نسبة التباين في توسط مفهومن الذات عن القدرة الأكاديمية بين المدارس ، ويضيف أكبر كمية من سبة التباين في متوسط مفهوم الذات إذا ماوضع في المرتبة الثانية أو الثالثة في المعادلة لإحصائية . كما يلاحظ أن هناك إختلاف بين الأقطار الثلاثة فيما يتعلق بكمية اتفسره أو تضيفه متغيرات الخلفية الأسرية والمدخلات المدرسية لنسبة التباين في توسط مفهوم الذات إلا أن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة هو الأقوى تأثيراً على شكيل وتكوين مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية في جميع الأقطار الثلاثة .

مناقشة النتائج :

مما سبق عرضه توضح نتائج الدراسة المقارنة إن المتغيرات المركبة المستقلة المستخدمة في هذه الدراسة تستطيع أن تضيف إضافة جوهرية لتفسير التباين في متوسط التحصيل الطلابي ، ومتوسط مفهوم الذات عن القدرة الاكاديمية بين المدارس المختلفة الأمر الذي يوحي بأهمية متغير النظام الاجتماعي للمدرسة الذي يشكل بدوره الإختلافات في طبيعة المخرجات التعليمية .

إن جميع المتغيرات المستقلة المستخدمة في هذه الدراسة تفسر أكثر من نسبة ٦٨٪ من التباين في مستوى التحصيل الطلابي بين المدارس المختلفة ، كما تفسر أكثر من نسبة ٧٨٪ من التباين في متوسط مفهوم الذات عن القدرة الاكاديمية لطلاب المدارس ، مما يوحي بأهمية هذه المتغيرات في تشكيل وبلورة المخرجات المدرسية في مدارس الأقطار الثلاثة بإختلاف مستوياتها الحضارية والثقافية ونظمها التعليمية ، ولعل أهم هذه المتغيرات بروزاً ووضوحاً في درجة تأثيره وتشكيله للمخرجات لمدرسية هو متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة الذي يشكل محور النظام الاجتماعي لعلاقات المتبادلة بين المتفاعلين سلوكياً وفكرياً داخل النظام المدرسي .

إن نتائج هذه الدراسة المقارنة لم تظهر إضطراداً في الأقطار الثلاثة بينما يستطيع أن يفسره أو يضيفه متغير المدخلات المدرسية، حيث أظهر هذا المتغير بعض التأثير في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية وانعدم تأثيره في كندا، مع ملاحظة التماثل بين تأثير متغير الخلفية الأسرية ومتغير المدخلات المدرسية في المملكة العربية السعودية وعدم ظهور ذلك التماثل بين المتغيرين في كل من الولايات المتحدة الامريكية وكندا . كما أظهرت نتائج التحليل أيضا أن متغيري الخلفية الأسرية والمناخ الاجتماعي للمدرسة يفسران أعلى نسبة من التباين في متوسطي المخرجات المدرسية في جميع الأقطار الثلاثة .من ناحية اخرى أظهرت نتائج هذه الدراسة المقارنة إن ماتوصل اليه ولبريروكوفر واخرون عام ١٩٧٩ من نتيجة تشير إلى التماثل بينما يستطيع أن يضيفه كل من متغير الخلفية الأسرية ومتغير المناخ الاجتماعي للمدرسة لكمية التباين المفسرة في المخرجات المدرسية في الولايات المتحدة الامريكية لايمكن تعميمه على نتائج الدراسة في المملكة العربية السعودية وكندا ، وذلك لعدم وضوح درجة التماثل بين المتغيرين في التأثير على كمية التباين المفسر حيث استأثر متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة بتفسير معظم ذلك التباين في المخرجات المدرسية ولم تظهر قوة تأثير متغير الخلفية الأسرية بنفس الدرجة التي ظهرت عليها في الولايات المتحدة الامريكية .

كما تظهر نتائج الدراسة المقارنة في المملكة العربية السعودية وكندا تدعيم وصدق الأساس الفرضي الذي بنيت عليه الدراسة الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية والذي يرى بأهمية وقوة تأثير متغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة في تشكيل وبلورة المخرجات المدرسية إذا ماقورن تأثيره بتأثير بقية المتغيرات المستقلة الأخرى .

وبالرغم من عدم وضوح مقارنة متغير الخلفية الأسرية في هذه الدراسة المقارنة إلا أن هناك دلائل واضحة تشير إلى أن معظم درجة التباين في متوسطات التحصيل ومفهوم الذات عن القدرة الاكاديمية بين المدارس المختلفة يمكن أن تعزى بصورة أكثر وضوحاً إلى العوامل المدرسية الداخلية المتمثلة في البعد الاجتماعي والنفسي وعملية التفاعل المتبادلة وفقاً للنظام القيمي والمعياري ونظام التوقعات والأدوار المتبادلة . ولعل السبب في هذا الاستنتاج يرجع إلى أن متغير الخلفية الأسرية يستطيع أن يفسر نسبة من التباين في المخرجات المدرسية على مستوى الأقطار الثلاثة ، إلا أن هذا

التأثير يتناقص - بل يتلاشى أحياناً - إذا ما وضع متغير الخلفية الأسرية مع غيره من المتغيرات المدرسية الداخلية .

كما يلاحظ أن هذه النتيجة تنسجم مع نتائج الدراسات التي طبقت عبر الثقافات في الدول النامية والتي تشير إلى أن المتغيرات المدرسية ترتبط بمستوى التحصيل الطلابي أكثر مما ترتبط به متغيرات الخلفية الأسرية .

(Thiesen, Acholand Bokari at et al, 1986; and Saha, 1983)

الخاتمـة :

إن النتائج السابقة تترجم بكل وضوح مدى صعوبة إعتبار متغير الخلفية الأسرية المتغير الوحيد الذي يفسر نسبة التباين في مستوى التحصيل ، وإقرار نتائج الدراسات التي ترى بعدم تأثير المدرسة على مخرجاتها ، كدراسات كولمان (Coleman) وجنكز (Jencks) وغيرهما ، الأمر الذي يدفعنا إلى ضرورة النظر بجدية لاهمية العوامل المدرسية ومدى قوة تأثيرها على تشكيل المخرجات المدرسية . لقد أظهرت نتائج الدراسة المقارنة أن معظم الإختلافات في متوسطي التحصيل الدراسي ومفهوم الذات عن القدرة الاكاديمية بين المدارس المختلفة وفي الاقطار الثلاثة يمكن تفسيرها بالمتغيرات المدرسية أكثر من تفسيرها بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب ، وهذا يعني أن عملية تقييم خصائص الطلاب والمدرسين من قبل الطلاب والمدرسين أنفسهم ، وما يحمله المدرسون من توقعات نحو انجاز التلاميذ في المدرسة ، وتصور الطلاب والمدرسين عن مدى إهتمامهم بمستوى التحصيل ، وطبيعة النظام القيمي والمعياري الذي يحدد طبيعة الأدوار والتوقعات وما يصاحب ذلك من مشاعر القصور والدونية بين الطلاب . . . وغير ذلك من الخصائص التي تميز المدرسة عن غيرها هي التي تفسر معظم صفات التباين في مستوى التحصيل ومفهوم الذات في الأقطار الثلاثة التي طبقت فيها هذه الدراسة .

في هذا النوع من الدراسات المقارنة ، يجب أن نأخذ نتائجها بحذر مهما تحقق من تماثل ثقافي، لأنه من الخطأ الاعتقاد بأن جميع العناصر الثقافية المهمة لكل مدرسة وفي كل قطر قد تم قياسها بمتغيرات هذه الدراسة ، بل من المحتمل أن تكون هناك عوامل ومتغيرات ثقافية أخرى تدخل في بلورة النظام المدرسي في كل بلد وتفسر نسبة أعلى من التباين في المخرجات المدرسية لم تستطع أن تفسره المتغيرات المستخدمة في

هذه الدراسة . بالإضافة إلى ذلك ، يمكن القول بأن المخرجات التي تم قياسها ؤ
هذه الدراسة المقارنة لم تكن متساوية في درجة أهميتها بين الأقطار الثلاثة بل يمكن أ
تكون هناك مخرجات أخرى ذات أهمية ودلالة ثقافية قد تؤدي إلى نتائج مختلفة

ان نتائج هذه الدراسة المقارنة والدراسات المماثلة لها تدل على أن المخرجا
المدرسية المختلفة تتشكل وتتبلور وفقا لطبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة
الطلاب والمدرسين داخل المدرسة ، المتمثلة فيما يحمله المعلم والطالب من توقعا
متبادلة وما يصدرونه من أحكام آنية ومستقبلية ضمن ما يبنونه من نظم قيم
ومعيارية . وفي كل الاحتمالات ، ومن خلال الجو الاجتماعي المدرسي ، يتع
الطلاب كيف يتصرفون ، ويتعلمون ، وينجحون في المدرسة وذلك وفقا لما يحدد ا
من أشياء ملائمة دون غيرها من خلال التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة

المراجع

1. Al-Thubaiti, A. A. (1983) **The Impact of the School as a Social System and of Family Background on Student Achievement in Selected Schools in the Western Part of Saudi Arabia.** ph. D. Dissertation. Michigan State University, East Lansing, MI.

2. Boakari , F.; M ., Theisen , G ., L , Achola , P.W. « The Underachievement of Cross - National Studies of Achievement » . **Comparative Educational Review** . 27 : 46 - 68 .

3. Bouchard , Y . (1987) School Social **Systems and Student Outcomes in Frenh Public Elementary Schools in Quebec** . ph .D. Dissertation . Michigan State University , East Lansing , MI .

4. Brookover, w.B , C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer and J. Wisenbaker (1979) **School Social Systems and Student Achievement : Schools Can Make ADifference.** New York: Praeger .

5. Brookover, W. B., and E L . Ericson , (1975) Sociology of Eduction . Homewood , Illinois : The Dorsey Press .

6. Brookover , W . B ., Richard Gigliotti , Ronald Henderson and Jeffrey Schneider (1973) **Elementary School Social Environments and School Achievement** . Urban Affairs Programs , Michigan State University , East Lansing , MI .

7. Burgess , R G. (1986) **Sociology, Education and Schools.** New York : Nichols .

8. Coleman, j. S., Camplell, C Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfelt, and R York (1966) **Equality of Edcational Opportunity.** Washington, D. C :U.S. Government Printing Office

9. Chester, m. & Cave, W. (1981) **Sociology of Education,** Macmillan Publishing Co., Inc.

10. Farrell, J.P. (1979) « The IEA Studies . Factors that Affect Achievement in six Subjects in Twenty - one Countries ». **Teachers College Record,** 79 . 289 - 97

11. Hallinger, P. and Murphy (1986) « The Social Context fo Effective Schools**American Journal of Education,** 3 : 328 - 55 .

12. Heyneman, S.P. and Murphy (1976) « Influences on Academic Achievement : A Compavison of Result From Uganda and More Industrialized Societies » **Sociology of Education** . 49.

12. Husen, T. (1979) **The School in Question : A Comparative Study of the School and its Future in Western Society**. London : Oxford University Press .

14 Jencks. C., M Smith, H. Acland, M. J. Bane, D. Cohen, H Gintis, B. Heyns & S Michelson (1972). **Inequality**. New York : Anchor Books .

15 McDill, E. L., L. Rigsby, and E. D. Meyers (1967). «Institutional Effects on the Academic Behavior of High School Students » . **Sociology of Education**, 72 : 181 - 99 .

16. McDill, E.L., L. Rigsby, and E.D. Meyers (1969). «Educational Climates of High Schools : Their Effects and Sources » **American Journal of Sociology**, 74:567-86.

17. McDill, E L and L. Righsby (1973). **The Academic Impact of Educational Climates: Structure and Processes in Secondary Schools**. Baltimore, Md. . John Hopkins University Press

18 Rosenholtz, S.J. (1985) « Effective Schools . Interpreting the Evidence » **American Journal of Education**. 93 (3) : 352 - 88 .

19. Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, and A Smith. (1979) **Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children**. Cambridge : Harvard University Press.

20. Saha, L. J. (1983). « Social Structure and Teacher Effects on Academic Achievement A Comparative Analysis » **Comparative Educational Review** . 27 : 69 - 88

دراسات في
العلوم الاجتماعية
واللغة الانجليزيـة

أصوات اللغة الانجليزية : عدم التطابق في الرسم والعدد

سليمان غيث الهاشمي الأمير*

* خريج جامعة جورج تاون عام ١٤٠٢ هـ وأصبح عضوا بقسم اللغة الانجليزية في السنة نفسها ، أصبح رئيسا للقسم عام ١٤١٠ هـ وهو الآن في سنة التفرغ العلمي .

ملخص البحث

إن عملية استخدام الرموز لرسم حروف العلة في اللغة الانجليزية قد تبدو غامضة وغير منظمة وخصوصا لطالب علم الأصوات لأن ذلك مرده إلى أن بعض علماء الأصوات المشهورين يلجأون إلى التقليل من عدد الأصوات وابراز المهم منها فقط حتى يستطيع طالب اللغة الانجليزية الالمام بها بسرعة فبالنسبة لمثل هؤلاء العلماء فإن عدد حروف العلة في اللغة الانجليزية لا يتجاوز الستة عشر صوتا أما بالنسبة لبعض العلماء الآخرين وخصوصا أولئك الذين يريدون وضع نظام خاص بحروف العلة في لهجتهم وكذلك في اللهجات المختلفة الأخرى فإن عدد هذه الأصوات يتذبذب ويتراوح من اثنين وعشرين صوتا إلى اثنين وأربعين صوتا وأكثر من ذلك كما أن رسمها يختلف من عالم إلى آخر فيحدث هناك تشابه واختلاف على الرسم والنطق الفعلي . كما أن بعض الأصوات تلقى اهتماما زائدا ويغفل البعض الآخر

كما أن بعض العلماء يهتم ببعض مزايا الأصوات وابرازها في الرسم ويهمل البعض الآخر نفس المزايا . وكذلك بالنسبة لطرق التحليل فانها تختلف من عالم إلى آخر مما ينتج عنه ايجاد بلبلة لدى طالب علم الأصوات

سيبين هذا البحث أوجه الشبه والاختلاف في جميع الأمور المذكورة آنفا كما سنعطي ملخصا شاملا لمرئياتنا حول بعض الشائكات في هذا الموضوع

دراسات في :

الحضـــــارة

Chart 5.

C. K. Thomas.

[i]beat — [u] boot

[ɪ]bit — [ʊ] put

[e]bait — [ɜ]bird* [ɝ]bird — [o] boat

[ə]butter [ɚ]butter

[ɛ]bet — [ʌ] cup — [ɔ] bought

[æ]bat — [a]rather [ɑ]fatherr — [ɒ]log

Diphthongs

[aɪ]fly — [aʊ]house — [ɔɪ]boy

Other monophthongs and diphthongized diaphones

[iɪ]peel — [ɑɪ]ice — [ʊü][üü][ü][üʊ]luke

[ɪɪ]hit — [ɜɪ]fire — [y]rue

[ɪʊ]milk — [ɒɪ]fly — [oʊ][ôʊ][öʊ][ö***]roa

[ɛɪ]gaze — [oɪ]oil

[ê**]
[êɪ]rake — [ɜɪ]bird — [æʊ][ɜʊ]
[eɪ] — [æü][ɑʊ]hous
[ɜü][ʌü]

[ɛʊ]help

[æɪ]ask

---

* vowels used in r-less dialects.
** raised vowels.
*** fronted vowels.
[ ] a high back unrounded vowel as in French rue

Chart 4.

Trager & Smith.

[iw]new	[ɨw]new	[uw]new
[ew]know	[əw]know	[ow]know
[æw]now	[aw]now	[ɔh]gnaw
[ih]feel	[ɨh]first	[uh]fool
[eh]fail	[əh]first	[oh]fore
[æh]fad	[ah]far	[ɔh]for
[iy]bee	[ɨy]beat	[uy]push
[ey]bay	[əy]pike	[oy]boy
[æy]class	[ay]by	[ɔy]boy
[i]sis	[ɨ]such	[u]foot
[e]set	[ə]but	[o]whole
[æ]sat	[a]hot	[ɔ]song

Chart 3.

Kenyon & Knott.

[i]bee			[u]boot
[ɪ]bit			[ʊ]put
[e]bait	[ɝ]curt	[ɚ]manner	[o]boat
	* [ ]cut *		
[ɛ]bet	[ɜ]curt	[ə]manner	[ɔ]bought
[æ]bat	[a]yard	[ɑ] palm	[ɒ]pot

Diphthongs

[aɪ]might [aʊ]how [ɔɪ]hoist [ɪʊ]few

---

* Vowel used in an r-less dialect.

Chart 2.

Ida Ward.

[i]beat			[u]boot
[ɪ]bit			[ʊ]put
[eɪ]bait	[ɜ]bird	[ə]about	[oʊ]most
	[ʌ]some		
[ɛ]bet			[ɔ]ward
[æ]bat	[ɑ]particle		[ɒ]conduct

Diphthongs

[aɪ]buy [aʊ]now [ɔɪ]boy

Other vowels

[ɪə]here, [ɛə]there, [ɔə]more, [ʊə]moor,

[aɪə]shire

Chart 1.A.

Daniel Jones.

[i:]beat

[i]bit

[eι]bait [ə:]Bert [ ]aroma

[ε]bet

[æ]bat [ɑ:]cart

[u:]boot

[u]put

[ou]no

[ɔ:]caught

[ɔ]pot

Diphthongs

[ai]buy [au]now [ɔi]boy

Chatrt 1.B.
Daniel Jones.

[iə]fear

[εə]fair

[uə]tour

[ǔə]influence

[ui]issuing

[ɔə]tore

Kenyon, J., and Thomas Knott, 1951, A Pronouncing Dictionary of American English, The Collegiate Press, Menasha, Wisconsin.

Kreidler, C. W, 1989, The Pronunciation Of English: A Course Book in Phonology, New York. Basil Blackwell Inc.

Moulton, W., 1962, The Sounds of English and German, University of Chicago Press, Chicago.

O'Conner, J. D., 1973, A Phonetic Drill Reader, Cambridge University Press, Cambridge, London.

Palmer, Harold., 1968, A Grammar of Spoken English, 3rd edition, Oxford University Press, London.

Poldauf, Ivan., 1984, English Word Stress: A Theory of Word Stress in English, Oxford, Pergamon.

Thomas, C. K., 1947, An Introduction to the Phonetics of American English, Ronald Press, New York.

Trager , G. L., and H. L. Smith, 1951, An Outline of English Structure (Studies in Linguistics: Occasional Papers, 3), Battenburg Press, Norman, Oklahoma.

Ward, I. C., 1945, The Phonetics of English, W. Heffer & Son, Cambridge, England.

Wolfram, Walt and Johnson, Robert, 1982, Phonological Analysis: Focus on American English, Washigton, Center for Applied Linguistics.

REFERENCES

Abel, James W. 1953, "The phonetic context of [ɔ] Speech Monographs, Vol XX, pp. 247-52.

Block, B., and G. L. Trager, 1942, Outline o Linguistic Analysis (Linguistic Society o America: Special Publications), Waverly Pres , Baltimore, U.S.A.

Crane, L. B., Edward Yeager, and Ranald Whitman 1981, An Introduction to Linguistics, Little Brown, and Company, Boston.

Gimson, A. C.,1980, An Introduction to the Pronun ciation of English, 3rd edition, London Edward Arnold.

Gleason, Henry Allen, 1961, An Introduction t Descriptive Linguistics, Holt, Rinehart an Winston, New York.

Hoard, J. E., 1971, Aspiration, Tenseness and Syl labification in English, Language, 47: 33 40.

Hyman, L. M., 1975, Phonology: Theory And Practice Holt, Rinehart, and Winston, New York.

Jones, Daniel, 1940, An Outline of English Phone tics, Dutton, New York.

----- 1950, The Pronunciation of English, Cambridg University Press, Cambridge, England.

----- 1976, An Outline of English Phonetics, 9t editon, Cambridge, Cambridge University Press.

Kenyon, J. S., 1940, American Pronunciation: A Textbook of Phonetics for Students of English, George Wahr, Ann Arbor, Michigan.

Such phoneticians (Moulton:1962 , Kreidler: 198
emphasize that any correct , phonetic rendition
any vowel sound in English should take note of t
environment surrounding each vowel sound. The di
ferent degrees of length, full gliding, half gli
ing, the absence of gliding, variation and the lo
of distinction among some vowel sounds can not
accounted for unless the environment surroundi
such vowel sounds is determined. This realizatio
of the dynamic nature of sounds in a language i
not quite new, but it has been ignored by som
phoneticians. To view vowel sounds as independen
entities would obscure such phonetic information.

hand, Trager & Smith (1951) make extensive use of gliding. Twenty-seven, out of thirty-six of their vowels, end in glides. Jones (1940) follows the vowel system developed by the I.P.A. He borrows the concept of cardinal vowels from that system. Eight vowels, namely, [iː], [æ], [uː], [ɔ], [e], [ɪ], [ou], [ɔː] are considered to be cardinal ones. These vowels constitute the two highest and lowest front ones, and the two highest and lowest back ones. The other four vowels are produced, in the mouth, within the boundaries of the first four. All other vowels, not mentioned above , are described, in terms of production, with reference to the eight cardinal ones. Jones (1940) accepts the notion of front gliding, back gliding, and center gliding. The number of vowel units, on the basis of such an analysis for Jones' dialect, is twenty-two.

A fourth reason, for differences in the symbolization and number of vowel sounds in English, which is related to the previous one, is the realization by some phoneticians of the dynamic nature of sounds in relation to each other in a language.

used in **bird**. They do not even mention whether it can be accounted for by any other vowel symbol exemplified in their phonetic chart. These modified versions really increase the chances for differences in the transcription and number of vowel sounds in English.

A third reason for differences in the symbolization and number of vowels can be attributed to the different methods of analysis employed by such phoneticians. Certain phonetic features may be considered important ones by one phonetician, while they may be ignored by another. On the one hand, Kenyon (1951) rejects the notion of gliding in vowel sounds except for diphthongs such as [ɜɪ], [ɔɪ], and [ɑɪ]. However, he accepts the notion of vowel quality. For Kenyon, a certain vowel is pronounced correctly as long as the tongue is in a specific position, and when the mouth and the lips take a specific shape. A vowel like [ɪ] as in fill will remain the same even if it is made long, for example, by a singer in a song. All in all, Kenyon recognizes twenty-one vowels. On the other

account for fronted and raised vowels used in some dialects (For further information , see Thomas: 1958). Kenyon & Knott's system (1951) also fails to account for differences , in vowel tenseness, between whole and hole, road and rode, even though these words are not homophonous for some speakers of English. It also fails to account for cases of vowel simplification and replacement (For more information, see Thomas, 1958:210, Abel, 1953: 247 258).

A second reason for differences in the symbolization and number of vowel sounds in English , which may be related to the first one, is the proliferation of adaptations of some of the phonetic systems mentioned before. These adaptations are usually used in the teaching of introductory courses in phonetics and pronunciation. Authors of these adaptation advocate the use of modified versions of one system or another (See O'Conner, 1973, Palmer , 1968 and Gimson, 1980). Some even ignore certain vowel sounds. Crane and his collaborators (Crane et al, 1981:65) do not account for the vowel sound

phoneticians. Jones (1940) and Ward (1945) were interested in the rendition of the English of the upper classes in England. Kenyon (1940) was concerned about dialects in Mid-Western American English. Trager & Smith (1957) and Thomas (1958) were absorbed in devising a vowel system that could account for sounds in dialects of American English.

If one examines the different systems developed by such phoneticians, one will find out that some of these systems partially overlap, i.e., in the sense that the vowel sounds in words such as **beat, bit, bait, bet, bat, boot, put, boat, bought,** bite, **bough,** and **boy** can be accounted for in one way or another by these systems. In such a case, the differences are , to some extent, those of symbolization. In other cases, some vowel sounds can not be accounted for by one system or another. This is due to the difference in the type of phonetic data treated by proponents of some of these phonetic systems. Even though Trager & Smith (1957) claim that their system can account for all dialectal variations, nevertheless, their system fails to

as árgument and pópular can be pronounced as [ɑrgumənt] or [ɑrgəmənt] for the first word and as [pɔpyulər] , [pɔpulər] or [pɔpələr] for the second. The same phenomenon occurs in the final syllables of words such as easy and happy, continue and issue. The vowels in the final syllables of the first two words can be transcribed as [iy] or [i]. The vowels in the final syllable of the last two words can be rendered as [uw], [u] or even [ə]. (For further investigation, see Kreidler: 1989).

In the previous part, we have tried to give the reader a glimpse of some of the characteristics and differences in the phonetic systems used in the transcription of the vowel sounds in English by some well-known phoneticians. In this part, we will try to point out some of the reasons that account for such differences in the symbolization and number of such vowel sounds. These reasons have to be deduced and imbibed from the previous discussion.

One reason, for such differences, is the variety of domains or territories covered by these

lized and the words are pronounced with a vowel sound similar to [e]. In some other areas, the contrast between the last words is lost, and both are pronounced in a similar fashion to **merry** [meriy]. In still other areas, all the three words are pronounced with a neutralized vowel in the first syllable of each word (Moulton, 1963:78).

Variation in vowel sounds, due to a lack of contrast in unstressed positions, is common in English. This occurs before stressed syllables at the beginning of words. The vowel of the first syllable from the left in **prepáre**, **defénd**, and **deceíve** can be represented as [ɪ], [ɨ] or [ə]. (See the system developed by Trager & Smith). Words such as **vacation**, **July**, and **Korea** can be symbolized as [veykeyšən], or [vəkeyšən] for the first word, [juwlay], [julay] or [jəlay] for the second and [kowriyə] or [kəriyə] for the third. The same type of variation occurs after stressed syllables, i.e., in unstressed positions. The vowel in the second syllable from the left in **mítigate** and **cándidate**, can be transcribed as [i], [ɨ] or [ə]. Words such

mid-central tongue position, occurs before color
l's in words such as feel, fill, fail, fell , a
pal. These words are phonetically symbolized
[fiəl], [fiəl], [feəl], [feəl], and [pæəl]
Moulton. (For more information, see Kreidle
1989).

The two vowel sounds of [ɔ] and [o] as
bought and boat are quite distinct. This oppositi
is maintained in words such as warring [wɔrɪŋ] a
boring [borɪŋ] in some areas of the U.S. Howev
such an opposition between the two previous vowe
is neutralized before an intervocalic [r] in oth
areas of the U.S. In other words , the two distin
vowels tend to have the same quality of lip roun
ing, and mouth shape if used before an intervocal
[r]. (For more information on neutralization, s
Hyman:1975:69). Other examples include the wor
Mary, merry, and marry. In some areas of the U.S
the three words are pronounced with three differe
vowel sounds in the first syllable, i.e., [eə
[e], and [æ], respectively. In other areas, t
contrast between the first two words is neutr

and German, Moulton (1963:76) suggests that th vowel sounds in English tend to be short if the occur before voiceless consonants, half long befor voiced consonants, and long if they are free o unchecked. For Moulton, **beat** is transcribed a [bit], **bead** as [bi·d] and **bee** as [bi:]. The use o one dot indicates that a vowel is half long. Tw dots mean that a vowel is long. Moulton also point out that the diphthongization of simple vowel increases in the speech of Americans along high-mid-low and short-halflong-long dimensions. According to Moulton, phonetically correct renditions of the previous words, i.e., **beat**, **bead**, and **bee**, are [bit], [bi·ⁱd] and [bi:i̯], respectively. In other words, there is neither length nor upgliding in the pronunciation of **beat**, but there are a half long vowel and an upglide in **bead**, and a completely diphthongized long vowel in **bee**. Upgliding also affects every lax vowel in certain areas of the U.S. Words such as **beg**, **bag**, and dog are rendered as [bɛ̨ⁱg], [bæⁱg] and [dɔᵊg] by some speakers. Ingliding or 'centering', i.e., gliding towards a

neticians use horizontal arrows for showing the fronting and backing of vowels (Crane, 1981:65).

Fourth, another phonetic feature of Thomas' transcription of vowel sounds in dialects of American English is that of raising. This is shown by an accent grave over a vowel symbol. In the pronunciation of such vowels, the tongue is raised so that it reaches almost the level of the next higher vowel. The vowel in rain [ren], for example, has a raised diaphone in areas of Wisconsin. It is transcribed as [rên]. In this case [ê] almost reaches the level of [i] as in bee [bi]. Words such as lake and day are also pronounced with a raised vowel sound. They are rendered as [lêk] and [dêɪ], respectively, in South Carolina. All in all, Thomas lists forty-four vowel symbols that can be used in accounting for vowel variations in American dialects. (For further information, see Chart 5).

Though vowel length in English has been tackled by Jones, and others, it has not been given sufficient treatment. In his contrast of English

ing than [ɒ], is also used in the pronunciation of
for [fɔ r] by other speakers. Some people pronounce
forest as [fɔr st], i.e., the first syllable rhym-
ing with for , with some rounding, or as [f r st
the first syllable rhyming with far [fɑr], without
any rounding , or compromised as [fɒr st]. Water
is also pronounced in three different ways, i.e.
as [wɔ tɚ], [wɑtɚ], or [wɒ tɚ], depending on dial-
ectal variations. It should be noted in this
respect, that [ɒɪ], as a diphthong, occurs as
diaphone of [ɑɪ] as in ice [ɑɪs], in some dia-
lects, and not as a diaphone of [ɔɪ] as in boy.
However, [oɪ] is used as a diaphone of [ɔɪ] in some
areas of the U.S.

Third, a phonetic feature, pointed out by
Thomas, is that of fronting. It is shown by two
dots over a vowel symbol. The second element of
the diphthong in house [hɑʊ̈s] or out [ɑʊ̈t] is
fronted in Eastern Maryland and North Carolina.
Fronted [ö], as a diaphone of [o], also occurs
before [r] and [l] as in roar [rör] or role [röl]
in New York City (Thomas 1958:208). Other pho-

The vowel is also used in words such as stop, lock and odd. [ɑ̈] is considered to be a low central or front central lax vowel used in the first syllable of barrel. [æ] is a low front lax vowel used in man and cat in American English. As reported by Thomas, barrel can be transcribed as [barəl] in some dialects, or as [bærəl] in others. The three vowels are exemplified in the word rather, which can be produced as [ræðɚ] by some speakers, or [rɑðɚ] to rhyme with father, by other speakers or compromised as [rɑ̈ðɚ] by a third group of speakers. Incidentally, Thomas makes a parallel distinction along this front-central-back continuum, among [æɪ], [ɑ̈ɪ], and [ɑɪ] (Thomas 1958: 141). The word ice can be given three renditions such as [æɪs], [ɑ̈ɪs], and [ɑɪs]. Second, Thomas draws our attention to the existence of another notable vowel sound, which is different from the previous three in quality and symbolization. It occurs in for, [fɒr], as pronounced by some American speakers. This vowel is defined as a low back lax vowel. It has less rounding than [ɔ]. [ɔ], with more round-

short vowels, nine short ones ending with [w], nine short ones ending with [y], and nine short ones ending with [h]. The [h] is used as a glide in American dialects in which an [r] is dropped. Examples are cord [kɔhd], barn [bɑhn] and light [lɑht], as used in Virginia, substituting for the glide [y]. When preceded by a vowel, [h] takes the same mouth configuration, i.e., in articulation, as that of the preceding vowel. Trager & Smith claim, of course, that their vowel system can account for all dialectal differences. (See Chart 4).

In his treatment of American dialects, Thomas (1958) envisages more vowel sounds, and consequently more symbols, than those proposed by Trager & Smith. Thomas, at the same time, draws our attention to other phonetic features and vowel qualities not covered by Trager & Smith. First and foremost, Thomas (1958) differentiates among [ɑ], [ȧ], and [æ]. For him, [ɑ] is a low back central vowel used by some speakers in Upstate New York in words such as arm, cart, spa, and, shah.

مجلة جامعة أم القرى   السنة الرابعة   العدد السادس   العام ١٤١٢ هـ.

حرمدان روشن بالواجهة الرئيسة في منزل آل القرع بسوق الليل في مكة المكرمة يرجع تاريخه لعام ١٢٤٠ هـ

(دراسة أثرية مقارنـــة)

الدكتور / ناصر بن علي الحارثي*

* دكتوراه في الحضارة الإسلامية تخصص « فنون إسلامية » يعمل حاليا أستاذا مساعدا بقسم الحضارة والنظم الإسلامية ، عضو الجمعية السعودية الأثرية . من أبحاثه : محمد أفضل هروي وأعماله الفنية بمكة المكرمة في أواخر العصر العثماني ، العصور ، لندن ، المجلد السادس جـ ٢ ، ١٤١١ هـ / ١٩٩١ م ، سد من العصر الأموي ، في وادي داماء ببني الحارث بالطائف . دراسة أثرية مقارنة ، الندوة العالمية الرابعة لدراسات تاريخ الجزيرة العربية ، الرياض ، جامعة الملك سعود .

ones are not. Vowel sounds as in **bee and go** are diphthongized and transcribed as [biy] and [gow] by Trager & Smith. Vowel sounds as in **boy**, buy and **bow** (v) are always diphthongs. In their view, short vowel sounds are really true vowels that English has. These short vowel sounds can be represented in words as **bit** [bɨt], **bet** [bet] ,bat [bæt], just (adv) [jɨst], **just** (adj) [jəst], **put** [put] ,car [kɑr], **cot** [kɔt], and **whole** [hol]. It should be noted , here, that the vowel sound in **just** (adv) [jɨst] is the same as the one in the first syllable of **minute**. It is considered to be a high central vowel that contrasts with both [i] as in bit and [ə] as in just (adj), according to Trager & Smith. The vowel sound in **whole** [hol] and road [rod] represents a short vowel sound that is different from the diphthongized one used in **hole** [howl] and **rode** [rowd]. All in all, the short vowels are nine. With the addition of three glides, namely [w], [y], and [h], a thirty-six vowel system was devised by Trager & Smith. In other words the system consists of nine purely

phonetically different, i. e., retroflex vowels, from Ward's [ɚ] and [ɜ]. They also use [ə] and [ɜ], with an r-loss, to account for other pronunciations. Third, as pointed out by Gleason (1961 :319), Kenyon & Knott transferred the value of [ʌ], as used in British English in a word such as cup [kʌp], to the Mid-Western variety, although the rendition of the vowel sound ,[ʌ], in Mid-Western American English is somewhat higher than its British counterpart. Fourth , they use [ɑ] for representing the vowel sound in the first syllable of both father [fɑðɚ] and brother [brɑðɚ], though such vowel sounds in these words are different from each other in other dialects of Mid-Western American English. (See Chart 3).

The transcriptional system for the vowel sounds in English developed by Block & Trager (1942) and later refined by Trager & Smith (1951) is based on the idea that English, with the exception of real diphthongs such as [ɔy], [aw], and [ay], has long vowel sounds and short ones. Long vowel sounds are diphthongized while short

7

author is [ə]. This vowel is always lax and unstressed. When such a vowel is tense or stressed it is rendered as [ə:] by Jones. Ward uses [ə] for the unstressed vowel sound and [ɜ] for its stressed counterpart. Jones' [bə:t] for **Bert**, is Ward's [b ɜ t] i.e., with an r-loss in both cases. Where Jones uses double dots for length, Ward does not. Jones' [bi:] for **bee** is Ward's [bi]. And finally, where Jones uses [ɔ], Ward uses [ɒ]. Jones' [kɔt], for the British pronunciation of **cot**, is Ward's [k ɒ t]. In other words, these differences are merely different ways of transcribing the same data. (See Chart. 2).

Kenyon (1940), and Kenyon & Knott (1951), who wanted to give a rendition of the vowel sounds of Mid-Western American English, followed almost closely in the footsteps of Ward. Some differences, however, must be pointed out. First, Kenyon & Knott do not show any gliding in the transcription of tense monophthongs as in **bait** [bet], and **boat** [bot], while Ward does. Second, they consider [ɚ] and [ɝ] as in **order** [ordɚ] and **curt** [kɝ t], to be

vowels and diphthongs. (For more detail, see Ch
1). However, the number of vowels increases
certain cases. This is due to the fact that Jo
acknowledges the existence of complex vowels i.
simple vowels such as [i], [u], or [o] ending w
a half glide, as [ə], that results in the movem
of the tongue towards the center , especially w
an r is dropped. (See Chart 1.B). A major tr
of Jones' symbolization system is the use of doul
dots [:]. These dots stand for length. Sleet a
slit are represented as [sli:t] and [slit] respe
tively. Double dots are also used for differenti
ting tense vowels from lax ones. The word curb
symbolized as [kɔ:b] i.e., with an r-loss, but t
vowel in the last syllable of writer is represen
ed by a mere schwa [ə].

Trying to account for the same data, i.e
British speech, Ward (1945) adopted a transcri
tional system which is almost similar to that
Jones except for some minor differences. In Jone
rendition of the vowel sounds of British Englis
the mid central vowel in the last syllable

objectives , we will attempt to delineate the main characteristics of some of the transcriptional systems of the vowel sounds in English that had been developed over the years. We will also try to point out the differences among these systems. Towards the end of the article , we will give an account of why such systems vary in number and symbolization. Due to the fact that the issues involved are interwoven and, at the same time, so varied that they may tax the readers' memory, we recommend that the readers constantly refer to the charts appended to the article in order to fully understand the thrust of the following presentation.

Presentation:

A leading phonetician whose main concern was to transcribe British speech, or what is known as received pronunciation, is Daniel Jones. Following the IPA (International Phonetic Alphabet), Jones (1940) uses roughly seventeen symbols for simple

ways? Are there any reasons for such differences if they exist? What are these reasons?

Objectives of the study:

The main aims of this study are:

1. To point out, to a certain extent, some of the characteristics and differences among some of the existing phonetic systems used in the transcription of the vowel sounds in English.
2. To explain why these systems of symbolization lack uniformity in transcription, which is very often a reflection of pronunciation, and number.

It is hoped, in an indirect way though, that the study will inculcate in novice phoneticians and prospective Arab teachers of EFL an awareness of the ramification of the problems involved in the transcription and actual pronunciation of the vowel sounds in English.

Methodology:

In order to achieve the above-mentioned

vowel sounds in English. In some of such textbooks the material and exercises are presented in such a way that indicate that only one system of phonetic transcription and pronunciation exists. (See O'Conner, 1973). In others, certain vowel sounds are ignored (Crane et al, 1981). In still some others, students are asked to give different renditions of pronunciation and transcription, depending on the varieties that the students speak (Kreidler, 1989).

The problem:

Our problem can be expressed in the form of the following inquiries:

Do phoneticians use different systems of symbolization for English vowels? If they do, are the differences in symbolization merely different versions of transcription? In other words, do phoneticians try to account for the same data, using different types of transcription? Or, do they want to account for different data, and hence, there are differences in symbolization and number ? Or, do they perceive the same data in different

The vowel sounds in English: A lack of uniformity on number and transcription.

Sulaiman Ghaith.

Introduction:

As instructors of English, we are sometimes baffled by looks of amazement on the faces of our students especially when we transcribe a word, for pronunciation purposes, on the board. Good students start looking at each other as if they want to say that there is something wrong with our transcription. Such amazement may be caused by the fact that certain instructors may transcribe a word like **nice** as [næɪs]. Another may represent the same word as [nays] ; a third as [næys] or even as [nəys]. In other words, such amazement may be due to the fact that some instructors may be influenced by one transcriptional system or another. It seems that our students would even lose faith in us if we told them that a word like **obdurate** could be transcribed in eight different ways. Moreover, textbooks, whether in phonetics or the teaching of pronunciation, portray such confusion in their treatment of the

1

The vowel sounds in English : A lack of uniformity on transcription and number.

Sulaiman Ghaith.

ABSTRACT

The transcription of the vowel sounds in English may seem confusing to an uninitiated phonetician. This is due to the fact that well-knwn phoneticians want to account for the vowel sounds in their own dialects only. For such phoneticians, the nbumer of vowel sounds may not exceed twenty two. Others try to account for vowel sounds in their own speech and that of speakers of other dialects. This always leads to variation in nbmber and symbolization. Mereover, certain vowel sounds, in the process, are highlighted and others are ignored. Some others i.e., phoneticians, employ different methods of analysis. Certain vowel features may be accepted by one phonetician while, at the same time, rejected by another. This also decreases the chances for conformity on the number and transcription, and consequently, the actual articulation, of the vowel sounds in English. Modified versions of one type of symbolization or another make such chances even slimmer. This article aims at clarifying these issues and explaining why such differences exist

مجلة جامعة أم القرى السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤ هـ

الفونيم التاريخ الحقيقي للمفهوم والمصطلح

د . عادل بن عبد الحميد السليماني*

* أستاذ مساعد بقسم اللغات الأجنبية في كلية التربية فرع جامعة أم القرى بالطائف . حصل على الماجستير في اللغويات من جامعة ميشغان في الولايات المتحدة ، وحصل على الدكتوراه في اللغويات التطبيقية النفسية من جامعة لندن (المملكة المتحدة) في عام ١٩٩٠ م .

ملخص البحث

تكشف هذه الدراسة عن (حرمدان روشن) كان ماثلا بالواجهة الرئيسة في منزل آل القرع بسوق الليل في مكة المكرمة ، الذي يعود تاريخ بنائه لسنة ١٢٤٠ هـ / ١٨٢٤ م . وقد انفرد هذا الحرمدان بتصميم فني نادر فضلا عن ثرائه بالأشكال الزخرفية المتنوعة من زخارف نباتية أمكن حصرها في زهرة السوسن (اللاله) التي رسمت بصورة مغايرة لما شاع من أشكالها في الفن العثماني ، بالإضافة إلى الوريدات المتعددة البتلات ، وزهرة كف السبع ، وشجرة السرو ، والأشكال المتعددة الفصوص ، والفروع النباتية المتعرجة . أما الأشكال الهندسية فتنفذ منها نوعان ، أشكال بسيطة ، مثل : الخطوط ، والدوائر ، وأشكال مركبة مثل الضفائر أو الجدائل والأشكال السهمية . وقد نفذت هذه العناصر الزخرفية وفق أسلوب الحفر بأنواعه المائل والبسيط ، والبارز ، على حجر القاحوط الذي صنع منه هذا الحرمدان .

الفونيم : التاريخ الحقيقي للمفهوم والمصطلح

ملخص البحث

لم يكن تقنين الفونيم (وهو أصغر وحدة صوتية كلامية عن طريقها يمكن
نفريق بين المعاني في لغة أو لهجة ما مثل الهاء والدال في هبَ ودَب) نتاج
جهود فردي ، فقد تبين بالبحث التاريخي عن جذور هذا المصطلح أن فكرة
فونيم أقدم بكثير من المصطلح نفسه ، كما وجد أن كلمة فونيم بالمفهوم الحالي
, تكن من اختراع لويس هافيت أو ميكولاي كروزيوسكي كما ادعى بعض
لغويين ، فقد كشف التحري الدقيق عن هذه الكلمة أن عالم الأصوات
فرنسي أ . ديفريش ديزيجنيت هو الذي اخترعها ولكن للدلالة على الصوت
لغوي فقط ، ثم استعملها لويس هافيت (عالم في فقه اللغات الرومانسية :
ناشئة عن اللاتينية) للدلالة على نفس الشئ ، أما فيرديناند دو ساسيور
عالم لغوي فرنسي شهير فقد استخدم الكلمة بمفهوم لغوي تاريخي ، ثم
ءات النقلة التاريخية الكبرى عندما استعمل جان بودوين دو كورتينيه (عالم
وي بولندي) هذه الكلمة للدلالة على المفهوم الحالي للمصطلح ، كما كان أول
ن عرّف المصطلح لغويا ، وأول من بحث وناقش طبيعة هذا المصطلح ، ذلك
نه كان على دراية بأهمية وما سينشأ عنه لتطوير علم اللغويات .

Sweet , H . *Handbook of Phonetics* . Oxford , 1977 .

Trubetzkoy , N . S . *Principles of Phonology* Berkely and Los Angeles : University of California Press , 1969 .

Twaddel , W . F . " On Defining the Phoneme " *Reading in Linguistics* . Ed. Martin Joos . Fourth Edition , Chicago : The University of Chicago Press , 1966.

Ulaszyn , H. " Sound , Phonema , Morphophonema " *Phonological Theory and Current Practice* . 1978 .

Vacheck , J . " Professor Daniel Jones and the Phoneme" *Phonological Theory : Evolution and current Practice* . 1978 .

Vacheck , J . " What is Phonology ? " *English Studies* Vol. 15 , 1979 .

Wrenn , C . L . " Henry Sweet " *Transactions of the Philological Society* 1946 .

Blomington : Indiana University Press , 1968 .

Sampson , G. *Schools of Linguistics* , London . Hutchinson & Co. Ltd. 1980 .

Sapir , E ." The Psychological Reality of the Phonemes " *Phonological Theory : Evolution and Current Practice* Valerie B. Makkai Bluff , Illinois : Jupiter Press , 1978 .

Sassure , F . " Language as a Social Fact " *Schools of Linguistics* , 1980 .

Schane , S . A . " The Phoneme Revisited " *Language* 47 , 3 , 1971 .

Schane , S . A . *Generative Phonology* , New Jersy : Printice Hall Inc. , 1973 .

Seebawayh, A. O. *Al-Kitaab* . Explained by Abdul Salaam Muhammad Haruun. Vol. 4 . 3d Edition, Aalam Al-Kutub, Lebanon 1983 .

Swadish . M . " Twaddel on Defining the Phoneme " *Phonological Theory : Evolution and Current Practice* . 1978 .

Sweet , H . *The practical Study of Languages* . London : Oxford University Press . 1964 (First published 1888) .

Jakobson , R . " The kazan School of Polish Linguistics and its Place in the International Development of Phonology " *Phonology : Part I : An Anthology of European structuralism* . Ed . Piotr Ruzkiewics , Katowice ,1978.

Jones , D . " Some Thoughts on The Phoneme " *Transactions of the Philological Society* , 1944 .

Jones , D . " The History and the Meaning of the Term Phoneme " *La Maitre Phonetique* . 1957 .

Jones , D . *The phoneme : Its Nature and Use* . 1962 .

Kortlandt , F . H . *Modelling the Phoneme : New Trends in East European Phonemic Theory* . The Hague , Mouton, 1972 .

Kramsky , J . *The Phoneme : Introduction to the history and theories of a concept* . Munchen : Wilhilm Fink Verlag , 1974 .

Newton , A " Current Trends in Language Teaching " *Teaching English as a Second Language* . 1979 .

Pike , K . L . *Phonemics : A technique for Reducing Languages to Writing* . The University of Michigan Press , 1975 .

Robins , R. H . *A short History of Linguistics* .

BIBLIOGRAPHY

Abercrombie, D. *Studies in Phonetics and Linguistics*. London : University Press , 1965 .

Al-Bukhari, M. I . *Saheeh Al-Bukhari* , Explained by Shaykh Qaasim Al-Rifaaee , First Edition , Daar Al-Qalam, Beirut, Lebanon, 1987 .

Al-Najjaar, A. M. *Al-Huruuf wa Al-Aswaat* , first edition, Daar Al-Tibaa'ah Al-Muhammadiyyah , Cairo, Egypt, 1982 .

Arend , M . Z . " Baudouin de Courtenay and the Phoneme Idea" *La Maitre Phonetique* , 1934 .

Brough , J . " Theories of General Linguistics in the Sanskrit Grammarians " *Transactions of the Philological Society* , 1951 .

Chomsky , N . & M . Halle , " Some Controversial Questions in Phonological Theory " *Journal of Linguistics* Vol. I , No. 2 , 1965 .

Firth , J . R . "The Word Phoneme " *Papers in Linguistics* . London : Oxford University Press , 1957 .

Havet , L . " Ol et Ul en Francais " *Romania* , 1874 .

that in Baudouin's later linguistic works the concept of the phoneme loses its original , basic import, and here and there one can find the equation " phonemes . or sounds " which takes us back to the time of Dufriche-Desgenettes ! ! (cf. Jakobson , 1960)

To sum up : the establishment of the phoneme as a term (and as a concept) was not the merit of a single person . Most importantly, A . Defriche-Desgenettes coined the term , but only to denote sound. Kruszewski proposed to employ the term " phoneme " as different from " phone " . and Jan Baudouin de Courtenay gave it its first definition and investigated its nature .

to the concept of what Professor Jones calls "the diaphone " (Firth , 1975 : 2) .

The first definition for the term phoneme was given ,however , by the Polish linguist and philologist Jan Baudouin de Courtenay . Jones stated that "Baudouin worked out the fundamental principle of the phoneme during the 1870's . He did not write much about it until 1894 when he puplished his propa teori alternacji fonetycznych (Essay on a theory of phonetic alternations) " (Jones , 1957 : 3) .

As the term phoneme was developed by the Kazan school , the story of the ambiguity of that term started during this development . Baudouin himself was aware of the ambiguity of the term phoneme . In his "Nekotorye Otdely" (p.69) he tried to give a common definition covering the diferent applications of the term phoneme . " A phoneme is a unit that is phonetically indivisable from the standpoint of the comparability of phonetic parts of the word " (Kramsky, 1974) .

It might be astonishing , however, to find out

at Kazan in 1879 on the influence of accent on vowel alternances (guna) in the Rig-Veda , by one of his pupils , Kruszewski (Firth , 1975 : 1) . Jakobson stated the above date because he referred to the German version (Uber die Lautabwechslung) of Kruszewski's Russian essay (1879) which was , according to Firth , published separately in Warsaw in 1881 to make it generally known to other European linguists . Thus, Mikolaj Kruszewski , who took up the term from Sassure , was the first to propose to use the term "phoneme" as distinct from "phone" and accordingly he can be considered the first to establish the phoneme concept .

Moreover, Kruszewski extended the term phoneme to include sound alternances associated with changes of morphological categories . In English , for instance , -s ,-z , -iz would be one morphological phoneme , represented naturally enough by one sign , s . He also extended it to include interlingual correspondences between sounds in related words in parallel morphological categories . And here he came

and Baudouin de Courtenay will be discussed more thoroughly in the following section .

B . The Discovery of the Phoneme .

The major role in the development of the phoneme concept was played by the Kazan school of Baudouin de Courtenay . This role was explained thoroughly in Jakobson's essay " The Kazan School of Polish Lnguistics and its Place in the International Development of Phonology" (1960) . In this essay , Jakobson stated that in 1881 Kruszewski wrote " I propose to call the phonetic unit (i.e. what is phonetically indivisable) a phoneme , as opposed to the sound - the anthropophonic unit . The benefit and indispensability of such a term (and such a concept) are obvious a priori " (Jakobson , 1978 : 39) . In fact , the real date of this proposal is 1879 and not 1881 as Jakobson stated . According to J. R. Firth , it is in the introduction to the earlier work (Cracow, 1893) that Baudouin de Courtenay gives the early history of the term phoneme ; " he takes it back to an essay published

Once again, it should be noted here that I noticed that Jakobson stated that it was Mikolaj Kruszewski, while Kramsky said that it was Nikolaj Kruszewski who took up the term from Sassure . At first I thought that one of them had made a spelling mistake or that it was a misprint . However , it was found that both of them were correct because this name is pronounced Nikolaij in Russian and Mikolaj in Polish .

In short, through this investigation for the coinage and establsihment of the word phoneme , it was found that A. Dufriche-Desgenettes coined the the word in 1873, but only to mean speech-sound . Louis Havet was the second to use the word to denote the same meaning . Sassure took it over from Havet and employed it in a historical sense . Kruszewski adopted it from Sassure but did not give it a definition , although he was the first who proposed to use it to denote the concept of the phoneme as distinct from "phone" . Kruszewski , however , marked the inception of the Kazan school role in the development of the phoneme concept . The contributions of Kruszewski

القسم الأول
(وصف الحرمدان)

تكمن أهمية هذا الحرمدان[1] في تصميمه الفريد الذي ندر وجود مثيل له بالعمائر العثمانية في الحجاز بعامة ، ومكة المكرمة بخاصة ، فضلا عن ثرائه الزخرفي ، واشتماله على عناصر زخرفية متميزة رسم بعضها بصورة مغايرة لما شاع من أشكالها في العصر العثماني .

ومما يزيد من أهمية هذا الحرمدان أن المنزل الذي كان الحرمدان ماثلا به قد أزيل مؤخرا ، ولذلك لا تقتصر هذه الدراسة على الكشف عنه ، أو دراسته لأول مرة فحسب ، بل تمتد إلى التوثيق العلمي لهذا الأثر الفني المندثر ، وكأنه لا يزال في موقعه .

وقد قسمت هذا البحث إلى قسمين رئيسين ، الأول خصصته لوصف الحرمدان ، والثاني أفردته للدراسة التحليلية ، مدعما هذا البحث باللوحات والرسوم التوضيحية .

يبلغ ارتفاع الحرمدان ١٩٦ سم ، وأقصى عرض ١٠٣ سم ، وأقصى بروز عن جدار الواجهة ٤٩ سم[2] ، وقد صمم على هيئة شبه هرمية في وضع مقلوب ، أما جوانبه فهي متدرجة ، حيث يضيق من أسفله ثم يتدرج في الاتساع[3] ، فتكوّن نتيجة ذلك ست حطات[4] ، السفلى صممت على شكل وعاء تقريبا ، يحلي الجزء السفلي منها خطوط رأسية الوضع ، ومائلة ، ويربطها ببعضها من أعلى خط هندسي متعرج ، والجزء العلوي من هذه الحطة خال من الزخرفة ، فيما عدا الجهة المقابلة للواقف أمام الحرمدان ، حيث يوجد بروز مستطيل الشكل جانباه الأيمن والأيسر مائلان إلى الداخل ، ومن الملاحظ أنه كان لهذا الحطة امتداد إلى أسفل ، ولكنه تهشم حاليا ، ولم يبق منه إلا آثار مكانه ، ولكن يعتقد أنه على شكل نصف بصلي تقريباً[5] .

أما الحطة التي تعلوها فتماثلها في الشكل ، ولكنها أقل ارتفاعا ، وأكثر عرضا ، وسمكا ، وقد زخرف الجزء السفلي منها بأشكال متعددة لزهرة

historical sense . The comparative studies disclosed that in cognate languages morphological units of common origin show regular phonetic correspondences , and that each of these correspondences reflects a common prototype in the parent language . This hypothetical uniform and distinct prototype of later multiform progency was labeled *phoneme* in Sassure's Memoire . This entity was conceived as an element of the phonological system that , irrespectively of its precise articulation , is recognizable as diferent from its other elements (Sampson, 1980) .

The third giant step was a turning point in the development of the term and its concept . It was Mikolaj Habdank Kruszewski (1851-1887) , the closest collaborator of Baudouin de Courtenay , who took up the term from Sassure and used it to denote the concept of the phoneme as distinct from 'phone' . This leads us to

the discovery of the phoneme concept period which will be discussed in the following part .

sound " (Pike , 1975) .

It should be noted here that in footnote number five to the above quoted statement , Jakobson indicated that Louis Havet employed the term in 1875 in an article entitled "Sur la letre R et ses diverses modifications" , which means that he used the term "phoneme" one year earlier than the date noted by Daniel Jones which was 1876 . Moreover, footnote number two in Havet's article "OI et UI en francais" is a strong evidence that confirms the notion that he "borrowed" the term from Dufriche-Desgenettes and did not "invent" it as Daniel Jones stated . In this footnote Havet stated that "phoneme , term que j'emprunte A. Dufirche-Desgnettes , de la societe du linuistique de Paris , designe un son article quelconque " (Robins, 1968) .

The next step for the term phoneme was when it was taken over , with a notable shift in meaning , by Ferdinand de Sassure In his "Memoire sur le systeme primitif des voyelles dans les langues indoeuropeanes" de Sassure used the term phoneme in a strictly

eminent Romance Philologist Louis Havet who used it from 1974 , giving due credit to the promoter . No one would have guessed at that time that this word would later take a prominent place in international terminology and serve as a model for innumerable coinages , such as *stroneme* , *chroneme* , *toneme* , *prosodeme* , *grapheme* , *morpheme* , *syntagmeme* , *grameme* , *lexeme* , *sememe* , *semanteme* , *glosseme* , *cenemateme* , *tagmeme* , *taxeme* , *acteme* , *behavioreme* (cf. in French , *phraseme* , *logeme* , *meleme* , *gusteme* , *delireme*) with compounds like *morphophoneme* , *achiphoneme* , *hyperphoneme* , *hyperbehavioreme* and deravatives -*phonemic* , *phonemics* , *phonemicist* , *phonemicity* , *phonemicize* , *phonemicization* , *tagmemic* , etc. or finally rootless formations : *eme* , *emic* , *emics* , *emicness* . Could Dufriche-Desgenettes have expected that this substitute for Sprach-laut would evolve semantically and even should be , on the eve of World War II , tentatively translated by Xenophobic German purists as Sinnlaut 'significant

statement (i.e. ***Revue Critique*** , I . 1873 : 368) . The only difference was that Kramsky wrote the German word as ***sprechlaut*** instead of Jakobson's ***sprachlaut*** . An English-German dictionary was consulted to check whose spelling was correct . It was found that Jakobson's has the right spelling for that term which is composed of two words : ***sprach*** which means "language" , and ***laut*** which means "sound" . The third person who confirmed the fact that Dufriche-Desgenettes was the first who use the term phoneme was Geoffrey Sampson (1980) . In a footnote to an article by Sassure entitled " Language as a Social Fact " he said "Sassure did not invent the term "phoneme" . It was first used by the French phonetician A. Dufriche -Desgenettes in 1873 " (Sampson , 1980) .

The story of the survival of this term continued when Louis Havet used it . According to Jakobson, " This term actually appeared in Dufriche-Desgenettes' own writings, but it could hardly survive if the suggested vocable had not been endorsed by the

traced and investigated , it was found that neither Jones nor Baudouin was correct . This is because neither Havet nor Kruszewski was the first to invent or coin the word "phoneme" . Both of them , however, contributed to establish and popularize the word . The earliest treatise in English , that I could find , which mentioned the first coinage of the word phoneme is Jakobson's " The Kazan School of Polish Linguistics and its Place in the Internatinal Development of Phonology" (1978) . According to Jakobson (p. 27) , it was " A. Dufriche-Desgenettes , a modest septuagenary phonetician and cofounder of the Societe de Linguistique de Paris , ... who proposed in the Society meeting of May 24 , 1873 , the use of a one-word equivalent for the German *sprachlaut* instead of the combersome *son de langage* . The label he advocated was *phoneme* , a French adaptation of the Greek /fonema/ "sound" .

Kramsky (1974) have stated the same information mentioned above and cited the same reference which was cited by Jakobson to that

was the invention of a student of his named Kruszewski" (Jones , 1957 : 3 , footnote 5) . On the other hand , in another work of his , namely , The Phoneme : Its Nature and Use , he stated that " According to J . R . Firth , the term "phoneme" was invented (and he should have said 'adopted' or used Firth's word 'employed ' to be more exact) as distnict from "phone" in 1876 by a linguistic scholar named Kruszewski , a pupil of the Polish linguistician Baudouin de Courtenay " , and as a footnote to that statement he noted that " The French word "phoneme" appears to have been invented by L . Havet , who employed it in 1876 to mean "speech-sound " . Many other French writers in linguistic subjects have used it in the same sense " (Jones , 1962 : vii, footnote 4) . In the same book (p. 213 , footnote 7) he noted again that " Baudouin de Courtenay , in his proba teori alternacji fonetycznych (Essay on the theory of phonetic alternations , Cracow, 1893), ascribed the invention of the word "phoneme" to Kruszewski " (Ibid)

When the history of the word "phoneme" was

King Se-Jong invented an alphabitic writing system for his language , the First Grammarian was primarily interested in spelling reforms for the writing system of the Icelandic language of his day . Missrs Pitman and Ellis , on the other hand, wrote their implicit anticipation of the phonemic principle in their work which was entitled "phonotype" or phonetic writing , Henry Sweet and Paul Passy applied the phonemic principle in phonetic transcription, and finally Edward Sapir noticed what he called "phonemic intuitions" in his experience of reducing American Indian Languages to writing .

The coinage and establsihment of the term and the beginning of its utitlization will be discussed in the following part .

III. The History of the Term.

a. The Coinage of the Term .

In his treatise on the history of the term "phoneme" Daniel Jones noted that " Baudouin de Courtenay stated more than once that the word fonema

account of their functional irrelevence , must be ver[y] carefully noted in other languages because they ar[e] functionally relevent in them . That is why e.g. [a] French man will hardly notice the difference in pair[s] of German words like Aus ~ Haus , Erz ~ Herz , and Ei[s] ~ Heiss (cf. Vachek , 1979) .

To sum up : The above part was a round up survey for the history of the concept of the phoneme and the phonemic intuitions that occured during the pre-history period of the phonemic principle . It is obvious that the idea of the phoneme is undoubtedly older than the term itself . The notion , however, lacked an explicit label until the last third of the nineteenth century when the word "phoneme" was coined and used for the first time (see below) .

It might be as a thing of particular interest , that I have noticed that many of those who , intuitively , came to the basic principle underlying the phoneme , without necessarily talking about it as a concept , were basically interested in the writing system of their languages . For example , the Korean

"There should be a seperate letter for each distinctive sound, that is , for each sound , being used instead of another , can change the meaning of the word " (Jones , 1957 : 4 - 5) .

The phoneme idea can also be found in England Before Daniel Jones and Henry Sweet by more than a hundred years ago Messrs Pitman and Ellis wrote in their 'phonotype' or phonetic writing " no letter represents absolutely the same sounds , except in conjunction with the same letter " (Abercrombie , 1965 : 135) . This means that they anticipated the phonemic principle, and that they had phonemic intuitions .

Finally, traçes of the phoneme concept appeared in the work of Professor O. Jespersen ; an eminent linguist who have devoted much work to the study of English . He has carefully distiguished , in his Lehrbuch der phonetik , between functionally relevent and functionally irrelevent phonic facts . In the last chapter of his Lehrbuch he emphasized the fact that phonic differences negligible in some languages on

phoneticians and orthographists who used broa transcription . The same argument was used against M Z Arend (1934 : 2) when he said that "Jan Baudouin d Courtenay ..... was , I believe, the first to formulat the idea of the phoneme " . J . R. Firth (1975 : 2 responded in his article "The Word Phoneme" sayin that " as for the 'phoneme idea' , quite simply it mus be regarded as implicit in the work of all phonetician and orthographists who employed broad transcription

Paul Passy was another phonetician who applie the phonemic principle in phonetic transcription Danial Jones thinks that Passy came to the basi principle independently . " but he probably clarified hi ideas on the sbject in 1880's by studying the works o Sweet for whom he had great respect .... An earl reference to the phonemic principles is to be found i the first formal statement of the aims of th International Phontic Association (I . P. A .) whicl was drafted by Passy and was agreed to by the Counci in 1888 . The relevant paragraph ran as follows

سوسن ، نفذ بالجانب الأمامي خمسة أشكال ، وبكل من جانبي الحرمدان ثلاثة شكال ، كما أن الجزء العلوي يشبه من حيث التصميم مثيله بالحطة الثانية ولكن بروز يأخذ شكلا مستطيلا تماما ، وقد قسم هذا الجزء إلى ثلاثة وثلاثين مربعا ، ستة عشر بالواجهة ، وثمانية بكل من جانبي الحرمدان ويداخل كل مربع منها هرة كف السبع[٦] .

وفيما يخص الحطة الثالثة فتماثل إلى حد كبير الحطة الثانية ، غير أن هذه لحطة أكبر حجما ، وأكثر ارتفاعا وعرضا وسمكا ، وقد نفذ بالجزء السفلي منها شكال أخرى لزهرة السوسن ، ثمان بالواجهة ، وأربع بكل من جانبي لحرمدان ، والجزء العلوي من هذه الحطة يشبه مثيله بالحطة الثانية ولكنه قسم ل واحد وأربعين مربعا ، تسعة عشر بالجانب الأمامي ، وأحد عشر بكل من عانبي الحرمدان[٧] .

أما الحطة الرابعة فتمثل مرحلة انتقال الحرمدان من الجزء السفلي السهمي لشكل إلى الجزء العلوي الذي يأخذ شكلا مستطيلا ، ولذلك يلاحظ أن أسفل هذه الحطة أكثر تقوسا أو انحناء ، وأكبر حجما ، وقد تهشم الركن الأيمن بفعل سقوط بعض القضبان الحديدية عليه ، ونفذ بهذا الجزء السفلي اثنان وأربعون عقدا منكسرا ، عشرون بالجانب الأمامي ، وأحد عشر بكل من جانبي الحرمدان ، وبأسفل كل عقد شجرة سرو يحف بمنتصف جانبيها الأيمن والأيسر شكل دائري . والجزء العلوي من هذه الحطة نفذت به زخرفة الضفائر أو الجدائل[٨] .

وبالنسبة للحطة الخامسة فيلاحظ أنها أصغر الحطات حجما ، كما أن جزءها السفلي أصغر حجما من مثيله بجميع الحطات، وقد نفذت به أشكال سهمية ، رأسية الوضع ، أما الجزء العلوي فهو أكبر من مثيله بحطات هذا الحرمدان ، وقد مثلت به زخرفة متكررة لوردة رباعية البتلّات بكل بتلة ثلاثة فصوص[٩] .

وفيما يتصل بالحطة السادسة فهي أكبر الحطات حجما ، وأكثرها تنوعا زخرفيا ، حيث تألف جزؤها السفلي من ثلاث مناطق زخرفية ، السفلي بها زخارف متكررة لشكل حرف الميم في الخط العربي ، والمنطقة التي تعلوها بها أشكال سهمية ، رأسية الوضع ، والثالثة تتألف من مستويين زخرفيين لزخرفة

methodology . However, Chomsky himself pointedly denied the claim that his grammatical theory included or specifically implied a language teaching methodology " (Newton, 1979 : 17) .

It would be more accurate to say that Sweet's "Broad Romic" indicated that he had the phonemic intuitions that enabled him to "distinguish between those differences which are distinctive , that is , to which differences of meaning correspond , and those which are not " (Sweet . 1977 : 182) . The second statement of Wrenn in which he said " He was either the discoverer of the concept of the phoneme .... or an independent discoverer of the idea contemporary with the Polish Jan Baudouin de Courtenay " , is completly unacceptable for the above mentioned reason . and because if he says that Sweet discovered the concept of the phoneme implicitly in his "Broad Romic" , then we can say that there are earlier discoverers for that concept such as the Sanskrit grammarian, the Korean King Se-John , the Arab grammarians , the Icelandic First grammarian , Jespersen and all other

prejudice occured in words like " Sweet may *virtually* be regarded as *co-equal* with Baudouin de Courtenay *in discovering* the phoneme", and " 1877 was the year when probably both scholars definitely reached their findings. Sweet *in print* only by implication and as a purely *practical* aid, and de Courtenay *theoretically* and at *length* , *though only in then unpublished lectures* " . How can we consider that Sweet *discovered* the phoneme while he only *recognized* the idea *implicitely* ! ! It could be true that he did not recognize the idea , but it was "recognized" for him as it is the misinterpretations of those who already knew the phoneme which made them consider Sweet as the discoverer of the concept of the phoneme .

A very similar case happened recently with Chomsky when he first published his theory of transformational generative grammar in 1957 . This theory caused a stir in linguistic circles and engendered a lot of controversy. Somehow it was claimed that this theory *implied* a language teaching

scholars definitely reached their findings. Sweet in print only by implication and a purely practical aid. and de Courtenay theoretically and at length, though only in then unpublished lectures .

In his preface of 1888 Sweet writes ' It will be observed that I use the less accurate "Broad Romic" as a kind of algebraic notion, each letter representing a group of similar sounds' (p. X) . . . here I think Sweet clearly distinguishes between the phonemes which are alone are necessary for the writing of the sounds of a language and the phones (the actual sounds) which would be heard in the speech of separate individuals " (Wrenn, 1964 : 189 - 190) . In the same address Wrenn stated (p. 198) that " He was either the discoverer of the concept of the phoneme (though he did not use the term) or an independent discoverer of the idea contemporary with the Polish Jan Baudouin de Courtenay and the Kazan School of Philologists" .

I feel that there is some kind of prejudice and misinterpretation , in the above two quoted statements , against Baudouin de Courtenay The

Henry Sweet and Jan Baudouin de Courtenay are an excellent examples concerning those who came to the phoneme idea . They came to the idea independantly but almost simultaneously . In his presidential address about Henry Sweet, C. L. Wrenn wrote, in connection with the revised edition of Sweet's "History of English Sounds (1888) " , "Its preface also emphasizes what was already apparent in the 1877 edition - that Sweet may virtually be regarded as a co-equal with Baudouin de Courtenay in discovering the phoneme One cannot be sure whether Sweet or de Courtenay was the first to realize this new and most important conception , since they worked - the one in London and the other in Kazan in South Russia, in entire ignorance of each others studies . But in 1877 , Sweet had clearly recognized , by his distinction of "Broad Romic" symbols to represent in effect functional features or units of speech in English , the idea which is at the base of de Courenay's elaborately reasoned explanation of the phoneme, and 1877 was the year when probably both

Kerenzer Mundart des Kantons Glarus in ihren Grundzugen dargelegt . This book, which was subsequently long forgotten , opened new horizons for dialectological field work and for the phonoetic analysis and classification of speech sounds . It gave the concrete phonological description in world linguistics . The author strictly and consistently distinguished " accidental features " (variants) from " essential properties " (invariants) on the sound level of language . In order to discover and identify these invariants, he applied a device , later called the commutation test, observing whether two sounds could in the the same condition differentiate the meaning of words. e.g. he showed the phonemic character of the two rounded vowels in the contrasting pair */tud/ 'twig'* - */stud/* 'pillar' . Shortly after the appearance of the Swiss scholar's book , the phonetician Henry Sweet , then president of the London *Philological Society*, called it an uncompromising challenge to the old German *Philological School* (Uskobron 1978 : 51 - 52).

especially the influence of certain sounds on meaning and , vice versa, the influence of meaning on the quality of sounds . In the totality of the language of a person or a nation he clearly detects the principle of relativity of sound categories . and particularly parallel sets of sounds based on their distinctive physiological properties such as the distinction of sounds as soft and hard , voiced and voiceless, long and short, stressed and unstressed .. etc. . On the basis of such diverse differences languages develop certain parallel sound oppositions which constitute the main subject matter of morphological phonetics, since they are intimately connected with the meaning of words and parts of words (Jakobson , 1978 : 32 - 33).

In Western linguistics , the only Western linguist who undertook systematic research on phonological problems at the same time as the first attempt of the Kazan center was Jost Winteler (1846 - 1929) , a Swiss scholar of the same generation as the two Poles , who in 1878 published in Leipzig a monograph on his native dialect entitled *Die*

given language . A good example of treating the sounds from the standpoint of the word differentiating function is Mrozinski's discovery that the distribution of the Polish vowels [i] and [y] depends on the differentiation of immediately preceeding consonants according to their softness and hardness .

Mrozinki's ideas on the principles of language structure were known to Jan Baudouin de Courtenay and very probably also to Mikolaj Habdank Kruszewski , both of whom were also Polish linguists (see below) Kruszewski's opinion on the possibility of discovering in the very language the fundamentals of a new . immanent science of lanaguage is in agreement with Mrozinski's opinion that it is necessary to infer the language rules solely from the mechanism of the language (Kramsky 1974 14-15) .

In the outline of his first course at Kazan Baudouin devotes particular attention to the mechanism of sounds , their correspondences and their mutual dynamic relations based on the association of meaning with sounds . He proposes to consider

His two basic thesis read as follows " language rules can be derived only from the mechanism of the language " and " The analysis of sounds and the change of words serves in my book exclusively the elucidation and motivation of the principles of language structure " . Further he wrote " A linguist who observes the structure of language must find out the features that characterize the relations between speech sounds and on the basis of these features he must establish a classification of sounds, as the aim of each subdivision of sounds follows from the mechanism of the language . A classification established without this aim appears to be without the least use " (P. 379). The first task Mrozinski set up for himself was to establish and describe the sounds of Polish . His aim was to find out all possible relationships of speech sounds . It is interesting that he does not speak here about genetic relationship but about " relationship" occuring in the system owing to the system . It is necessary to determine the repertory of word differentiating means in the sound system of the

consonants on the other hand occurrd as long or geminate in contrast with their short counter parts. He used a capital letter to represent long consonants Thus n represented [n] , and N represented [nn] .

By the beginning of the nineteenth century, the phonemic principle started to assert itself again. In the last third of the eighteenth century and the first third of the nineteenth century an interesting figure appeared in Polish linguistics : general Jozef Mrozinski (1784-1839). In 1822 he published in Warsaw the book Pierwsze Zasady grammatyki jezyka polskiego. According to Kramsky "The book met with a very unfavorable and unjust review by Adrian Krzyzanowski and Andrzej Kucharski. Mrozinski answered with a 300 pages work "Odpowiedez na umieszcona w Gazecie Literackiej recenzyje dziela pod tytulem : Pierwsze Zasady Grammatyki jezyka polskiego " . Warszawa 1824. He accused Polish grammarians of pedantry, of mixing sounds and letters, of an unscientific approach to language and of incapability to analyze the structure of the Polish language .

---

unacceptable subsidiary "letters" (cf. Al-Kitaab, Vol. 4, pp. 431 - 432 for more details, see also Al-Najjaar . 1982 for a detailed discussion of the Arab grammarians' contributions to the field of phonetics) .

Another interesting example of the anticipation of the phonological theory in another part of this world can be found in the work of the unknown Icelandic "First Grammarain " of the twelfth century . His work entitled "First Grammatical Treatise" . showed a remarkable originality and independence of thought. He was primarily interested in spelling reform. He tried to improve the use of an alphabet derived from the Latin alphabet for the writing of the Icelandic language of his day .

In his text, the "First Grammarian" pointed to the inadequacies of the existing Icelandic alphabet at his time. He managed to distinguish all thrity-six vowels of the Icelandic of his time by the use of only nine letters and two diacritics which was adequate for the indication of contrastive pronunciation. Many

القسم الثاني : مرحلة صغار السن من الصحابة

أولاً : أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها :

هي عائشة بنت أبي بكر الصديق زوج النبي عليه الصلاة والسلام وأم المؤمنين ، أحتلت منزلة رفيعة بين العلماء من الصحابة وكانت مرجعاً لهم في كثير من القضايا لاسيما تلك التي تخص الشئون العائلية وحياة الرسول الخاصة في بيته . قال عنها أبو موسى الأشعري : « ما كان أصحاب رسول الله ﷺ يشكون في شيء إلا سألوا عنه عائشة فيجدون عندها علما ».

وقد كانت لها هذه المنزلة الرفيعة في مرحلة مبكرة جدا فابن سعد يروي بأنها كانت تفتي في عصر عمر وعثمان ، وأنهما كانا يرسلان إليها فيسألاها عن السنن .(١٧١)

وإذا كان ابن حزم ابن القيم رحمهما الله قد اعتبروها من ضمن السبعة المكثرين من الفتوى في عصر الصحابة . فقد سبق وعرف لها هذه المنزلة كبار علماء التابعين فهذا الزهري يقول عنها : « لو جمع علم عائشة إلى علم جميع النساء لكان علم عائشة أفضل »، وقال عطاء عنها : « كانت عائشة أفقه الناس وأحسن الناس رأياً في العامة ».(١٧٢) وهذا أبو سلمة بن عبد الرحمن يقول : « ما رأيت أحداً أعلم بسنن رسول الله ﷺ ولا أفقه في رأي إن أحتيج إلى رأيه ولا أعلم بآية فيما نزلت ولا فريضة من عائشة ».(١٧٣)

وسنورد فيما يلي بعضاً من القضايا التي لها فيها وجهة نظر ليمكن بالتالي إستخلاص المنهج الفقهي التي كانت تتبعه .

نكاح المتعة :

المتعة زواج مؤقت مرتبط بزمن محدد ينتهي بنهايته ، وهي نوع من أشكال الزيجات المعروفة في الجاهلية ، وقد أباحه النبي ﷺ بشكل مؤقت في بعض الحالات الطارئة ، ولكنه حرمه نهائياً عام الفتح كما ورد عن سيرة الجهني مرفوعاً قوله : « إنها حرام من يومكم هذا إلى يوم القيامة »(١٧٤) وقال الإمام الشافعي : « لا أعلم شيئاً أحله الله ثم حرمه ثم أحله ثم حرمه إلا المتعة ».(١٧٥) وكان التحريم مثار نقاش بين جمهور الصحابة من جهة وبعض الصحابة من جهة

نباتية في وضع مقلوب ، حيث نفذ الفنان رسوما لفروع دائرية متكررة على شكل عقد نصف دائري تقريبا ، يرتكز على شكل نباتي متعدد الفصوص ، ويتداخلْ مع هذا الشكل شكل مماثل ، ولكنه أصغر حجما ، كما يرتكز على شكل نباتي يشبه الورقة البيضاوية ، أما الجزء العلوي من هذه الخطة فقد زخرف بخطوط هندسية متتالية في وضع رأسي(١٠) .

second factor was the fact that the verses could be recited according to seven Arabic dialects (cf. Saheeh Al-Bukhari , Vol. 6 , narration no. 1416 , p. 582) . This meant that there were certain sounds which could be pronounced differently without changing the meaning in general (i.e. phonemes which have allophones) .

During the second century anno Hegirae (about the ninth century A.D.) Arab grammarian and scholars clearly wrote about the concept of phonemes and allophones . The leader of such writings was the most famous grammarian Seebawayh. In his great book Al-Kitaab , he clearly discussed such concepts . He said that the number of Arabic " letters" (i.e. phonemes) are twenty nine "original" ones (usuul) . These become thirty five if we count six acceptable subsidiary "letters" (i.e. allophones) (furuu') . They are considered "acceptable" because they can be used when reciting the Holy Quraan. or when saying classical poem . He added that the twenty nine "letters" become forty two if we count an additional thirteen

speech. The term ***stoicheion*** **was used to designate both physical and linguistic elemental units"** (Jakobson, 1978: 26) .

The interest in the problem of speech sounds continued in medieval theories of language . According to Thomas Aquinas , speech sounds are primarily designed to convey meaning but they have no meaning in themselves; they are a human articraft. Their study should involve the investigation into the way in gross sound matter is processed and made use of for semiotic purposes (Kramsky ,1974 : 12) .

In the Arab world , the interest in speech sounds and their articulation started with the revelation of the Holy Quraan . Two major factors created this interest . The first one was the fact that the verses should be recited exactly as the way the prophet (peace be upon him) used to recite them . This necessitated a careful analysis for the speech sounds and their articulation . Thus, a new branch of knowledge known as the science of TAJWEED (intonation of the Quraan) came to existence . The

namely complex sounds endowed with meaning and indissociable into meaningful components. It is from these units that sentences (complex sounds endowed with meaning and dividible into meaningful units) are constructed. According to Plato, one cannot understand human speech without discriminating a certain number of discrete stoicheia in the infinitely divisible flow of sound produced by the human voice At the same time one cannot learn any single one of these stoicheia without having learned all of them. In language, a knowledge of the general correlations that organize the elementary units into a coherent system is necessary . Thus, in Plato's understanding, language imposes upon the infinitely divisible physical continuum of the gross sound matter a coherent system that conatins a limited number of discrete formal units with definite interconnections. Democritus and his follower Lucretius, in searching for an analogy which might confirm the theory of the atomic structure of the physical universe, cited the stoicheia (elementa) as ultimate components of

Sanskrit linguists considered the sphota as the constant, invariable subsratum of speech variations. Thus, the speed of an utterence may vary, but this does not interfere with the relation between length and shortness of vowels since that relation in Sanskrit belongs to sphota. In modern terminology we can say that it is a phonemic relationship.

The Sanskrit grammarians were pioneers o' the fundamental contemporary problems and discussions on the definition of the phoneme. For a long time Europeans did not develop any similar linguistic theory . Greek philosophy did, however, make a substantial contribution to the development of linguistic thought. Greek linguists consider that language consists of indivisible sound units capable of forming meaningful wholes. Such a unit was called "primary elements" (stoicheia) . Jakobson stated that "Aristotle's poetics defines (stoicheia) as an indivisible sound devoid of its own meaning , forming a part of a syllable, i.e., of a complex sound which in turn is devoid of meaning and serves to form higher units, such as nouns and verbs,

(especially in the works of Patanjali, second century B.C., and Bhartrhari, sixth century A.D.). This remarkable school invented and developed the concept of *sphota* meaning the sound form in respect to its semiotic value According to Sanskrit grammarians, each linguistic level has its own kind of sphota that corresponds to syntactic constructions and whole sentences, another corresponds to combination of morphemes and to whole words .

By the time of Patanjali, a discrete "letter-sound" (varna-sphota) had been defined as the lowest level of sphota. This concept, strictly distinguished from "speech sound" (dhvani) and from all other kinds of sounds or noises (sabda), corresponds in essence to the modern phoneme (Jacobson,1978 : 25) . The Sanskrit grammarians described varna-sphota as being devoid of meaning, but at the same time endowed with certain significance since replacement of such a unit can produce an entirely different word. The meaning of this different word can be misunderstood if the listener does not recognize the sound change. The

system was given by professor Daniel Jones in his article "The History and Meaning of the Term "Phoneme" (1957). There , he mentioned the Korean alphabetic writing system which was devised about the year 1450 A.D. by the Korean King Se-Jong. His writing system is a strong evidence which suggests that he had phonemic intuitions. However, this does not mean that he knew the principle. It means that he worked with this phonemic intuitions to formulate the alphabetic system . For example, he represented the sound [p'] (slightly aspriated p) and [b] by a single letter. He knew that the two sounds were different, but as in korean they occur only in complementary distribution (b occuring to the exclusion of p' between voiced sounds , and p' being used to the exclusion of b in other situations). Accordomg to Jones they have a kind of "sameness" to Koreans. The two sounds belong to a single phoneme and are consequently represented in writing by a single letter.

The earliest known traces of the concept of the phoneme can be found in the Indian linguistic school

phonemic principle.

The first traces of the phonemic principle must date back as early as the times when people started to think about writing down their languages by an alphabetic writing system instead of using a pictorial one (Jones , 1957 : 1) . By what Edward Sapir (1978) called "phonemic intuitions" which people possess, they started to exploit these intuitions as soon as they began attempting to write their own languages alphabetically. They work with this phonemic intuitions as they are phonetically unsophisticated and probably uninfluenced by any alphabetic writing system at the beginning . They only know which differences between speech-sounds are capable of distinguishing words in their own languages, while at the same time they might not notice or ignore other phonetic differences which may exist but do not change the meaning of a word. Accordingly, their early attempts of inventing an alphabetic writing system was , in general, a phonemic one.

A very good example for an early orthographic

Since the formulation of the first theory about the phoneme, the problem of that term has been subjected to innumerable considerations. No linguistic school could avoid discussing this basic principle. But although there was widespread disagreement on the theory of phonemes, in practice, linguists of different schools arrived at very much the same results. Even in generative phonology where linguists rejected to state the phonological rules in terms of phonemes at the beginning, the latest development within the generative phonology does no more reject the phoneme as one might expect. For example, S. A . Schane (1971) stated that "the phoneme is a viable phonological unit for capturing relevent surface contrasts" and that "the phoneme must be recognized as a phonological entity" .

II. The Phonemic Intuitions.

The idea of the term phoneme , as distinct from the formulation of its theories, is very ancient. There is a long prehistory for the phonemic principle . This part will be devoted to trace the prehistory of the

knowledge that exists in the field of phonemics made it necessary to limit the topic mainly to the history of the discovery and establishment of the term. Another reason for this limitation is the fact that there is a great controversy about everything related to the phoneme, including the definition of that term ! The result was numerous different defintions for the phoneme and many different views of its nature. It has even been said that although the phoneme is a fundamental concept in linguistics, it is undefinable, i.e. no complete satisfactory definition can be achieved (cf .for example, Twaddler, 1966 and Swadish, 1978)

We realize that this is true to a great extent when we read all what was written about the definition of the phoneme . All these different definitions confirm the fact that, as most of linguistic terms, there has been ambiguity in the term phoneme ever since its coinage .

A third reason for the limitation is the fact that the theories of the phoneme are in no better shape.

I. Introduction.

Nowadays when the word phoneme is mentioned in any linguistic book or by any linguist , we do not quite realize what a revolution took place in linguistics when this basic concept was established as a linguistic unit . It would be no exaggeration to say that the coinage of the term phoneme and the introduction of its concept into the science of language became a turning point in the development of this branch of knowledge. It had a decisive influence not only on the way of dealing with problems of sounds, but also on the whole of linguistic methodology . The discovery of the phoneme can be considered as one of the most magnificent achievements of linguistic science. It is one of the universals of language. There is no human language, as far as I know, which does not have phonemes. It is a basic unit in every language .

The original plan for this paper was to write everything about the term phoneme, its history, definitions and theories. The massive amount of

القسم الثاني

(التحليل)

تدور دراستنا التحليلية لهذا الحرمدان حول أربعة محاور رئيسة ، هي : المادة التي صنع الحرمدان منها ، وتصميمه ، وأنواع الزخارف الممثلة به ، وأساليب تنفيذها .

أولا : المادة التي صنع الحرمدان منها :

عمل هذا الحرمدان من الحجر الأصفر الذي يسميه المكيون « قاحوط » وهو نوع من الأحجار المستخرجة من قرية الشميسي « الحديبية » ، ويتميز هذا الحجر بأنه أكثر الأحجار المعروفة في مكة المكرمة ملائمة للزخرفة وفق أساليب الحفر المتنوعة(١١) .

ثانيا : التصميم الفني :

أود في البداية أن أوضح بأنني ـ من خلال دراستي لهذا الحرمدان وتأصيله ومقارنته بالحرمدانات في العمارة الإسلامية ـ قد توصلت إلى تقسيم الحرمدانات إلى نوعين هما : حرمدان واحد يحمل عنصرا معماريا واحدا ، وعدة حرمدانات تحمل عنصرا معماريا واحدا ، وكلا النوعين عملا إما من كتلة حجرية واحدة أو من كتل حجرية متعددة .

وفي ضوء هذا التقسيم أمكن تصنيف حرمدان روشن الواجهة بمنزل آل القرع ـ موضوع الدراسة ـ ضمن النوع الأول المصنوع من كتل حجرية متعددة .

وقد سبقت الاشارة في وصف هذا الحرمدان إلى أنه صمم على هيئة شبه هرمية في وضع مقلوب ، مع تدرجه من الأصغر إلى الأكبر ، وذلك من أسفل إلى أعلى على التوالي(١٢) .

وقد ندر استخدام هذا التصميم بالحرمدانات في العصر الإسلامي ، وربما يكون ابتكارا عثمانيا ، حيث عثرت على نموذج مشابه يحمل احدى الرواشين في منزل الشبشيري بالقاهرة ، الذي يعود تاريخ بنائه إلى القرن الحادي عشر

THE PHONEME : THE TRUE HISTORY OF THE TERM AND THE CONCEPT

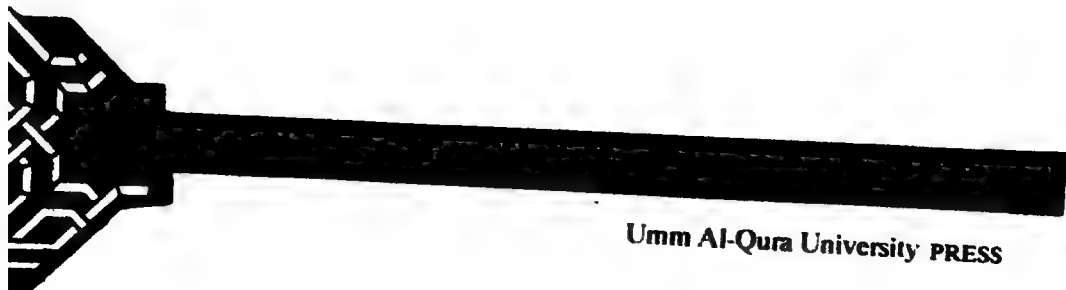
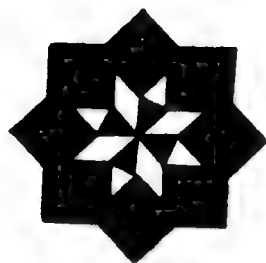
Dr. Adil A.M. Al-Sulaimani

Abstract

The establishment of the phoneme as a term and as concept was not the merit of one person . A historical tracing revealed that the idea of the phoneme was much older than the term itself. It was found that neither Louis Havet nor Mikolaj Kruszewski invented the term as was stated by some linguists . A thorough investigation has shown that the French phonetician A. Defriche-Desegnettes coined the term , but only to denote sound . Luis Havet , a Romance philologist , used it in the same sense , while Sassure used it in a historical sense . Kruszewski, a Polish linguist, proposed to employ the term "phoneme" as different from "phone" . Jan Baudouin de Courtenay , on the other hand , gave the phoneme its first definition and he was the first to investigate into its nature . He was aware of its importance and expected concequences for the development of linguistics .

---

* This name is pronounced / mikolay / in Polish and /nikolay/ in Russian , cf. P 32 .

Umm AL - Qura University Journal

Umm Al-Qura University PRESS

ear

الهجري (السابع عشر الميلادي)[١٣] ولكنه يختلف عن حرمدان روشن منزل آل القرع من ناحيتين ، أحدهما أن حرمدان روشن منزل الشبشيري مصنوع من كتلة حجرية واحدة ، والأخرى أنه غير متدرج بزوايا قائمة ، كما هو الحال في حرمدان روشن منزل آل القرع .

وقد ظهر هذا النوع من الحرمدانات في العمارة الإسلامية سنة ٤٨٠ هـ / ١٠٨٧ م كما يلاحظ بالحرمدان المجوف الذي يحمل السقاطات بالممر المعقود في باب زويله بالقاهرة[١٤] .

أما فيما يتعلق بظهور الحرمدانات في العمارة الإسلامية فتعتبر الحرمدانات المتعددة أقدم في الظهور من الحرمدان الواحد ، بل يرجع تاريخ ظهورها إلى فترة مبكرة ، كما يشاهد في السقاطة التي تعلو بوابة الدخول في قصر الحير الشرقي الذي بني في عهد الخليفة هشام بن عبد الملك سنة ١١٠ هـ / ٧٢٩ م[١٥] .

وقد انتشر هذا النوع من الحرمدانات بالعمارة الإسلامية بعد ذلك . ففي القرن الثالث الهجري (التاسع الميلادي) شوهدت الحرمدانات في الجامع الكبير بمدينة سوس ، الذي بني سنة ٢٣٦ هـ / ٨٥٠ م[١٦] .

غير أن استخدامها على نطاق واسع كان منذ العصر الفاطمي ، كما في أسوار وبوابات مدينة القاهرة ، التي يرجع بداية تاريخها إلى سنة ٤٨٠ هـ / ١٠٨٧ م[١٧] ، أما في العصر الأيوبي فقد انتشر هذا النوع من الحرمدانات بالعمائر الحربية ، ومن أمثلة ذلك باب السلام بدمشق الذي بني سنة ٦٤١هـ / ١٢٤٣ م ، وقلعة دمشق التي بنيت سنة ٦٠٥ ـ ٦١٤ هـ/ ١٢١٧ ـ ١٣٩٨ .[١٨] .

ومنذ العصر المملوكي استخدمت الحرمدانات بشكل كبير ، وبخاصة في العمائر المدنية ، وذلك لحمل الميازيب ، والبروز الزائد بالطابق العلوي عن الدور الأرضي[١٩] ، إلى جانب أداءها لوظيفتها بالقلاع ، كما في قلعة قايتباي بالاسكندرية التي أنشئت سنة ٨٨٤ هـ/١٤٧٩ م ، وقلعة الأزنم بالمملكة العربية السعودية التي بنيت سنة ٩١٦ هـ/١٥١٠ م[٢٠] وفي العصر العثماني أبقى العثمانيون على الحرمدانات بالعمائر المدنية ، خاصة في القاهرة ، أما في استانبول فقد قللوا من استخدامها إلى حد كبير ، وذلك لإقبالهم على الكرادي

الخشبية[٢١] ، ومن الأمثلة القليلة في استانبول الحرمدانات التي تحمل شرفة غرفة السلطان محمد الفاتح في قصر طوب قابي سراي[٢٢] .

وفي المشرق الإسلامي لوحظ انتشار الحرمدانات بالمآذن ، كما في مئذنة ضريح جاهنجير في لاهور بباكستان ، ومئذنة ضريح اعتماد الدولة في أكرا بالهند ، اللذان بنيا في القرن الحادي عشر الهجري (السابع عشر الميلادي)[٢٣] .

أما في الأندلس فيلاحظ استخدام الحرمدانات على نطاق واسع بالقصور والمساجد ، وذلك لحمل الأعمدة والعقود والشرفات والميازيب وبعض هذه الحرمدانات لا يزال قائما ، وكثير منها نقل إلى متاحف أسبانيا ، كما في متحف سرقسطة ومتحف مدريد[٢٤] .

ثالثا : الزخرفة :

تنحصر الزخارف المنفذة بهذا الحرمدان في نوعين رئيسين هما : الزخارف النباتية ، والزخارف الهندسية .

(١) الزخارف النباتية :

وقد وردت على ستة أنواع ، هي : زهرة السوسن ، وزهرة كف السبع ، والوردة الرباعية البتلات ، والفروع النباتية التي ترتكز على أشكال نباتية متنوعة ، وشجر السرو ، والفروع والعناقيد النباتية التي شكلت على هيئة حرف الميم في الخط العربي .

ففيما يتعلق بزهرة السوسن التي تسمى أيضا (شقائق النعمان) وتعرف في التركية باسم لاله (LALE)[٢٥] . فقد وردت بهذا الحرمدان على ثلاثة أشكال[٢٦] ، اعتمد الفنان في تنفيذها على الخطوط ، فجاء رسمها مغايرا لما شاع من رسومها بالأعمال الفنية في العصر العثماني بوجه عام .

ومن الملاحظ أن هذه الأشكال متقاربة من حيث الشكل العام ، ولكننا اذا دققنا النظر فيها نجد أن هناك اختلافا بسيطا في الجانب العلوي من الزهرة ، وبخاصة عند نقطة تلاقي الخطوط المقوسة التي تؤلفها ، فالشكل الأول غير مفتوح

من أعلاه[٢٧] ، والثاني مفتوح ، ولكن الفراغ الذي بداخل الزهرة على شكل دائري ممتد بلسان إلى أعلى[٢٨] ، والشكل الثالث مفتوح من أعلاه أيضا ، على شكل نصف دائري[٢٩] .

أما زهرة كف السبع فتشبه الوردة الرباعية البتلّات ، غير أن بتلاتها وبذرتها على شكل كرة صغيرة ، وقد نفذت هذه الزهرة بالحطة الثالثة من الحرمدان[٣٠] .

وقد مثلت هذه الزهرة بمكة المكرمة قبل ذلك ، وأقرب الأمثلة ، تمثيلها قبل ثمان سنوات من عمل هذا الحرمدان ، وذلك في بعض الأعمال الخشبية بالمنزل رقم (٣) المؤرخ سنة ١٢٣٢ هـ / ١٨١٦ م بدار الهنا ، وكذلك بسقف روشني الواجهة في منزل عطا الياس الواقعين بحي الشامية[٣١] .

وفيما يتعلق بالوريدات المنفذة بهذا الحرمدان فقد وردت على شكلين[٣٢] أحدهما عبارة عن وريدات رباعية البتلات تأخذ شكلاً سهميا مجوفا[٣٣] .

وقد نفذت الوريدات ذات البتلات السهمية الشكل المجوفة بالعمائر الإسلامية في مكة المكرمة منذ فترة مبكرة ، ومن أقدم الأمثلة على ذلك الوريدات المنفذة بالأعمدة الرخامية المتبقية من العمارة العباسية بالحرم المكي الشريف التي أجريت في سنة ١٦٧ هـ / ٧٨٣ م[٣٤] .

أما الشكل الآخر من أشكال الوريدات الممثلة بهذا الحرمدان فيختلف عن الشكل السابق ، حيث يلاحظ أن البتلات في هذا الشكل ثلاثية الفصوص[٣٥] .

وبالنسبة للأشكال النباتية المتعددة الفصوص فنفذت بالمنطقة الثالثة من الجزء السفلي بالحطة السادسة ، وتتمثل في فرع نباتي على هيئة عقد نصف دائري ، يرتكز على شكل نباتي متعدد الفصوص ، ويتداخل هذا التشكيل الزخرفي مع تشكيل آخر مماثل ، ولكنه يرتكز على ورقة نباتية ذات شكل بيضاوي ، وتتكرر هاتان التشكيلتان بكامل المنطقة[٣٦] .

وفيما يتعلق بشجرة السرو[٣٧] ، فقد نفذت بالجزء السفلي من الحطة الثالثة ، ويلاحظ قصر جذعها ، وصغر حجمها ، كما يحف بمنتصف جانبيها الأيمن والأيسر شكل دائري[٣٨] .

ومن خلال دراساتي الميدانية في مكة المكرمة تبين لي أن الفنانين قللوا من تنفيذ رسوم هذه الشجرة على الأحجار ، فيما نفذوها على نطاق واسع بالأعمال الخشبية[٣٩] وربما يرجع هذا الأمر إلى سهولة حفرها على الأخشاب .

وأخيرا نفذ بالمنطقة السفلى من الجزء السفلي بالحطة الرابعة فروع نباتية متكررة تنتهي بعنقود ، وتشبه هذه الزخرفة حرف الميم في الخط العربي[٤٠] .

(٢) الأشكـال الهندسيـــة :

وتتمثل في نوعين رئيسين ، أشكال هندسية بسيطة[٤١] ، مثل الخطوط الأفقية والرأسية التي تحدد المناطق الزخرفية[٤٢] ، أو تلك التي تفصل الموضوعات الزخرفية عن بعضها بالمنطقة الواحدة في معظم الحطات[٤٣] ، أو المنفذة لتشكل حلية زخرفية[٤٤] ، أو الدوائر المنفذة ضمن موضوعات زخرفية متنوعة[٤٥] .

أما النوع الآخر فيتمثل في الوحدات ، وقد وردت على شكلين[٤٦] ، الأول يتكون من خطين يسيران متوازيين أفقيا ، ويتداخلان ببعضهما ليشكلا ما يشبه إلى حد كبير ما اصطلح علماء الفنون الإسلامية على تسميته (الضفائر) أو (الجدائل) ، لأن هذه الوحدة تشبه ضفائر شعر الرأس اذ عضبت ، أو الجديلة التي يتم عملها على هيئة الضفيرة[٤٧] .

وقد عرفت الضفائر أو الجدائل في الفنون القديمة ، كما شاع استخدامها عنصرا زخرفيا في العصر الإسلامي[٤٨] .

ومما يلاحظ على تنفيذ زخرفة الضفائر أو الجدائل بهذا الحرمدان اختلاف شكلها عن الشكل الذي شاع استخدامه في الفن الإسلامي ، ويتمثل هذا الاختلاف من ناحيتين : أحدهما أن مناطق الفراغ ـ فيما بين الخطين المكونين لهذا النوع من الزخرفة ـ على شكل معين تقريبا ، أما الأخرى فقد أضاف الفنان نقطتين بين كل ضفيرة وأخرى ، واحدة علوية ، والأخرى سفلية .

أما الوحدة الهندسية الثانية فتتألف من خمسة أضلاع مشكلة في مجموعها شكلا سهميا ، وقد وردت هذه الوحدة الهندسية على شكلين[٤٩] . أحدهما عريض وقصير[٥٠] ، والآخر أصغر حجما ، وأطول من سابقه[٥١] .

بعا : أساليب تنفيذ الزخارف :

وقد اقتصرت على الحفر بأنواعه ، المائل[٥٢] ، والحفر البسيط الذي يعبر
ه بالحز[٥٣] ، إلى جانب استخدام البارز[٥٤] ، وهي أساليب استخدمها
سلمون منذ فجر الإسلام .

النتائــج العلميــة :

واختتم هذا البحث بعدة حقائق اتضحت خلال دراستي لهذا الحرمدا
وهي :

أولا : يعد هذا الحرمدان من أجمل الحرمدانات الإسلامية ، وذلك بفد
تصميمه وثرائه الزخرفي ، مما يمكننا اعتباره في مصاف الحرمدانات
صنعت في العصر الإسلامي .

ثانيا : كان استخدام الحرمدانات في العمارة الإسلامية في أول الأمر لغر
وظيفي بحت ، ثم مالبثت بمرور الزمن أن اكتسبت شكلا ج
أخاذا ، بفضل العناية بتصميمها وزخرفتها ، فجمعت بذلك
الوظيفتين الإنشائية والزخرفية شأنه في ذلك شأن معظم العناء
المعمارية ، وخاصة المقرنصات .

ثالثا : اتضح لي أن الحرمدانات المتعددة كانت أقدم في الظهور وأ
استخداما من الحرمدان الواحد .

رابعا : كان هناك تفاوت في استخدام الحرمدانات في العمائر الإسلامية ،
نوع إلى آخر ففي العمارة الحربية نلاحظ استخدام الحرمدانات لتدع
السقاطات والممرات العلوية بالأسوار ، بينما استخدمت بالعمائر المد
لتدعيم الرواشين ، والشرفات (البلكونات) والميازيب ، والطا
الذي يعلو الطابق الأرضي ، نظرا لزيادة مساحته عن الأرضي ،
يتطلب تدعيم هذه المساحة الزائدة بحرمدانات تتحمل الثقل المل
عليها ، أما في العمائر الدينية فقد استخدمت الحرمدانات في قلة م
المآذن ، ولحمل العقود .

خامسا : لاحظت أن انتشار استخدام الحرمدانات في العمارة الإسلامية ا
العصر الأيوبي بالعمائر الحربية ، ولكن استخدامها على نطاق واسـ
كان في العصر المملوكي والعثماني ، وبخاصة في العمائر المدنية ، أما في
الأندلس فقد شاع استخدام الحرمدانات بالقصور والمساجد ، وذلك
لحمل الشرفات والعقود بشكل خاص .

الهوامش

(١) مصطلح وثائقي ، وقد ورد اللفظ بالخاء ، وهو لفظ فارسي ، والحرمدان هو الكابولي أو الكبش الذي يحمل الماوردات الخشبية ومافوقها من رواشن ، وكانت الحرمدانات تصنع عادة من الحجر الصلب الذي يتحمل الثقل ، وقد يكون الحرمدان مكونا من كتلة حجرية واحدة ، أو مكونا من كتل متعددة ، وهو على أشكال مختلفة .
عبد اللطيف ابراهيم ، « دراسات تاريخية وأثرية في وثائق من عصر الغوري » رسالة دكتوراه ، القاهرة ، جامعة القاهرة ، (١٩٥٦ م) المجلد الثاني ، تحقيق رقم ٣١٢ .

(٢) هذه القياسات تقريبية ، حيث تعذر على الباحث أخذها بدقة ، نظرا لبعد الحرمدان عن أرضية الزقاق ، وتغطيته من بعض جوانبه بألواح من الزنك التي تظلل الدكاكين الواقعة بالدور الأرضي .

(٣) اللوحات رقم (١ ـ ٢) الأشكال رقم (١ ـ ٣) .

(٤) مفردها (حطه) ، وهو اصطلاح معماري محلي يطلقه المعماريون القدامى في مكة المكرمة على الجزء البارز من الكتلة المعمارية الواحدة .

(٥) لوحة رقم (٣) شكل رقم (٤) .

(٦) لوحة رقم (٣) شكل رقم (٥) .

(٧) لوحة رقم (٣) شكل رقم (٦) .

(٨) لوحة رقم (١) شكل رقم (٧) .

(٩) لوحة رقم (٢) شكل رقم (٨) .

(١٠) لوحة رقم (١) شكل رقم (٩) .

(١١) محمد عمر رفيع ، مكة في الرابع عشر الهجري ، ط ١(مكة المكرمة) نادي مكة الأدبي الثقافي ، ١٤٠١ هـ/١٩٨١ م) ص ٢٢ .

(١٢) أنظر الوصف .

(١٣) Bernard Maury , palais Et Maisons Du caire Du XIV^E^ Au XVIII^E^ Siecle , (Caire , In Stitut Francais D'Archeolgie orientale , 1983) pl . VI .
وأنظر لوحة رقم (٦) في هذا البحث .

(١٤) K. A. C, Creswell , Early Muslim Architecture , (New York , Hacker Art — Book , 1979), Vol. 1, pl. 53/C.

(١٥) فريد شافعي ، العمارة العربية في مصر الإسلامية « عصر الولاة » ، طبعة (١)، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، ١٩٧٠ م) ص ١٩٣، ش ١٣٥ ، وأنظر لوحة رقم (٧) من هذا البحث .

(١٦) ولوحة رقم (٨) K. A. C. Creswell , op. Cit, vol. 2, PL. 61/d

(١٧) وأنظر لوحة رقم (٩) Ibid , vol. 1, pls. 55/C, 57/C.

(١٨) كارل ولتسينجر وكارل واتسينجر ، الآثار الإسلامية في مدينة دمشق ، تعريب قاسم طوير وتعليق عبد القادر الريحاوي ، ط ١ (دمشق : مطبعة سورية ، ١٩٨٤ م)، اللوحات رقم ١٩ - ٢١ .

(١٩) J.-C. Garcin. B. Maury. J. Revault. M. Zakariya, palais Et Maisons Du Cairetl. Epooue Mame-Louke XIII- XVI. Siecles . (paris, Editons Du center National De La Reacher Seientiflaue , 1982), figs , 61, 74.

(٢٠) عبد المنعم رسلان « الأزنم : خانا وبرجا » مجلة البحث العلمي والتراث الإسلامي ، العدد ٤ ، (١٤٠١ هـ/١٩٨١ م) اللوحات ١٧ ، ٢٠، ٣٠ .

(٢١) Perihan Balci, Esk istanbul Evleri ve Bogazici yalilari (Istanbul, Apa ofeset Basmevi, 1980) .

(٢٢) Ekrem Hakki Ayverdi, osmanli Mimarisinde Fatih Devri 855 - 886/1451 - 1481 (Istanbul, Baha Matbaasi, 1974) R. 1052 L. R.

(٢٣) Titus Burckhardt, Art of Islam Language and Meaning (England, 1976) pls . 111 - 112 .

(٢٤) مانويل جوميث مورينو ، الفن الإسلامي ، ترجمة لطفي عبد البديع ، والسيد محمود عبد العزيز سالم ، مراجعة جمال محمد محرز (القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٧ م) ص ٢٧٧، الأشكال ٦٨، ٢١٦، ٢٨٧ .

(٢٥) احتلت هذه الزهرة مكانة خاصة في نفوس الأتراك العثمانيين وفنونهم لمضامينها الدينية والسياسية والجمالية ، فمن الناحية الدينية يلاحظ أن حروف كلمة (لاله) هي نفس الحروف المكونة للفظ الجلالة (الله) ومن الناحية السياسية فان كلمة (لاله) اذا قرئت بالعكس تعطينا كلمة (هلال) ، وهو أحد العناصر التي يتألف منها شعار الدولة العثمانية أما فيما يتعلق بالناحية الجمالية فغني عن القول : فان شكلها الجمالي الرائع تتفوق به على سائر الأزهار ، ويرجع أصل هذه الزهرة إلى إيران ومنها انتقلت إلى تركيا ، ثم هولندا ، وحظيت بتطوير كبير في عهد السلطان أحمد الثالث (١١١٥ - ١١٤٣ هـ/١٧٠٣ - ١٧٣٠ م) ، الذي سمي عصره باسم (Lale Devri) أي عصر اللاله ، ومما يدل على ذلك أن أسماءها تربو على خمسمائة وخمسين إسما ، وبلغ

أخرى . وكان بعض الصحابة مثل عبد الله بن عباس يرى أن التحريم مرتبط بعدم الحاجة ، كما أن الإباحة مرتبطة بالحاجة ، وان كان قد روى أنه رجع عن رأيه عندما رأى اساءة استخدام الإباحة في هذا المجال .(١٧٦) وعائشة تمثل وجهة النظر الأخرى والتي ترى أن التحريم بالنسبة للمتعة كان تحريماً نهائياً . فقد روى الحاكم في المستدرك عن أبي مليكة قال :

سئلت عائشة عن متعة النساء فقالت : « بيني وبينكم كتاب الله وقرأت هذه الآية : « والذين هم لفروجهم حافظون إلا على أزواجهم أو ما ملكت أيمانهم » وأضافت : فمن أبتغى وراء ما زوجه الله أو ملكه فقد عدا » .(١٧٧)

وهنا تتضح لنا القدرة العلمية لعائشة فهي توضح أن القرآن حدد طريقين لاثالث لهما لإباحة الاستمتاع أحدهما عقد النكاح الشرعي ومعروف أن المتعة ليست بعقد نكاح شرعي والثاني الاستمتاع عن طريق ملكية الرقبة ، وما عدا ذلك فهو إعتداء على حدود الله .

قطع الصلاة :

من ضمن الأثار التي رويت حول قطع الصلاة بالمرور بين يدي المصلي ما روى مسلم عن أبي هريرة قال قال رسول الله ﷺ « يقطع الصلاة المرأة والحمار والكلب » .(١٧٨) وقد ورد في الترمذي بهذا المعنى مروياً عن أبي ذر .(١٧٩) ويبدو أن عائشة رضي الله عنها وجدت في ذلك إهانة للمرأة فأعترضت على هذه الرواية وذلك حسب ما رواه البخاري عن مسروق قال : « ذكر عندها ما يقطع الصلاة الكلب والحمار والمرأة ، فقالت : شبهتمونا بالحمير والكلاب ، والله لقد رأيت النبي ﷺ يصلي واني على السرير بينه وبين القبلة مضطجعة فتبدو لي الحاجة فأكره أن أجلس فأوذي النبي ﷺ فأنسل من عند رجليه » .(١٨٠) وما دامت قد رأت الرسول وهو يرى المرأة تمر من أمامه دون أن يعترض على ذلك ، ودون أن يبين أن ذلك قاطع للصلاة فانها لذلك تعترض على رواية أبي هريرة على أساس أنها مناقضة لتصرفات الرسول . وهذا منسجم مع منهجها في قبول الروايات فهي لا تقبل رواية إلا بعد فحصها ونقدها .

سعر أجود أنواعها خمسمائة جنيه عثماني ، وقد أرجع أرسوان أصل هذه الزهرة إلى إيران ، وربما يؤيد ذلك تنفيذها بباب خشبي عثر عليه في تكريت بالعراق محفوظ حاليا بمتحف بناكي في أثينا باليونان ، ويرجع تاريخه لأوائل العصر العباسي .

Gelal Esad Arseven, Sanat Ansiklopedisi, (Istanbul, Milli Egitim Basimevi, 1983) Gild. 3, SS. 1217 - 1219 .

زكي محمد حسن ، أطلس الفنون الزخرفية والتصاوير الإسلامية (بيروت : دار الرائد العربي ، ١٤٠١ هـ/١٩٨١ م) ، شكل ٢٧٣ .

(٢٦) لوحة رقم (٣) شكل رقم (١٠) .

(٢٧) لوحة رقم (٣) شكل رقم (١٠ / أ) .

(٢٨) لوحة رقم (٣) شكل رقم (١٠ / ب) .

(٢٩) لوحة رقم (٣) شكل رقم (١٠ / جـ) .

(٣٠) لوحة رقم (٣) شكل رقم (١١) .

(٣١) ناصر بن علي الحارثي « أعمال الخشب المعمارية في الحجاز في العصر العثماني ـ دراسة فنية حضارية » رسالة ماجستير ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى (١٤٠٦ هـ/١٩٨٦ م) اللوحات رقم ٩٢، ١٢٤، ١٣٠، ١٣٣ .

(٣٢) لوحة رقم (٣) شكل رقم (١٢) .

(٣٣) لوحة رقم (٣) شكل رقم (١٢ / أ) .

(٣٤) محمد بن فهد الفعر ، تطور الكتابات والنقوش في الحجاز منذ فجر الإسلام حتى منتصف القرن السابع الهجري ، ط ١ (جده: تهامة، ١٤٠٥ هـ/١٩٨٤ م) اللوحات ٣٠، ٣١ .

(٣٥) لوحة رقم (٣) شكل رقم (١٢ / ٣) .

(٣٦) لوحة رقم (٣) شكل رقم (١٣) .

(٣٧) تعرف هذه الشجرة عند الأتراك باسم (SERWI) ، وقد شاع استخدامها بالأعمال الفنية العثمانية ، وبخاصة الدينية ، مما حدا بمؤرخي الفن العثماني إلى البحث عن الأسباب التي جعلت الأتراك العثمانيين يكثرون من زراعتها ، وتمثيل رسومها بفنونهم ، فذكر بعضهم أن رائحتها الزكية جعلت الأتراك يكثرون من زراعتها في المقابر ، للتقليل من الرائحة غير الصحية المنبعثة من الأجسام المدفونة بها ، إلى جانب دوام خضرة أوراقها طوال فصول السنة ، وهو اللون الذي يفضله المسلمون حيث يحمل معنى دينيا يرمز إلى الجنة وخضرتها ، أما طولها فيرمز إلى صعود الروح إلى بارئها ، كما أنها تشبه المئذنة التي ترتفع في عنان السماء ، منطلقا منها صوت الحق تبارك وتعالى ، موقظا في النفوس مشاعر الإسلام العظمى ، وفضلا عن ذلك فان خصائص خشبها طارد

للحشرات ، ولذلك أكثروا من زراعتها في المقابر ، والإفادة من خشبها في صنع (السحارات) التي تحفظ فيها الملابس .
لمزيد من التوسع أنظر : الحارثي ، ص ص ١٤١ ـ ١٤٤ .

(٣٨) لوحة رقم (٣) شكل رقم (١٤) .

(٣٩) ناصر الحارثي أعمال ، اللوحات رقم (٤، ٦٣ ـ ٦٤، ٧٢، ٨٨، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٦) .

(٤٠) لوحة رقم (٤) شكل رقم (١٥) .

(٤١) اللوحات رقم (١ ـ ٤) .

(٤٢) لوحة رقم (١) .

(٤٣) لوحة رقم (٣) .

(٤٤) لوحة رقم (٣) .

(٤٥) لوحة رقم (٣) .

(٤٦) اللوحات رقم (١ ـ ٣) الأشكال رقم (١٦ ـ ١٧) .

(٤٧) لوحة رقم (١) شكل رقم (١٦) .

(٤٨) شافعي ، العمارة ، ص ٢١٧ .

(٤٩) اللوحات رقم (٣، ٤) شكل رقم (١٧) .

(٥٠) لوحة رقم (٤) شكل رقم (١٧ / أ) .

(٥١) لوحة رقم (٣) شكل رقم (١٧ / ب) .

(٥٢) لوحة رقم (٤) .

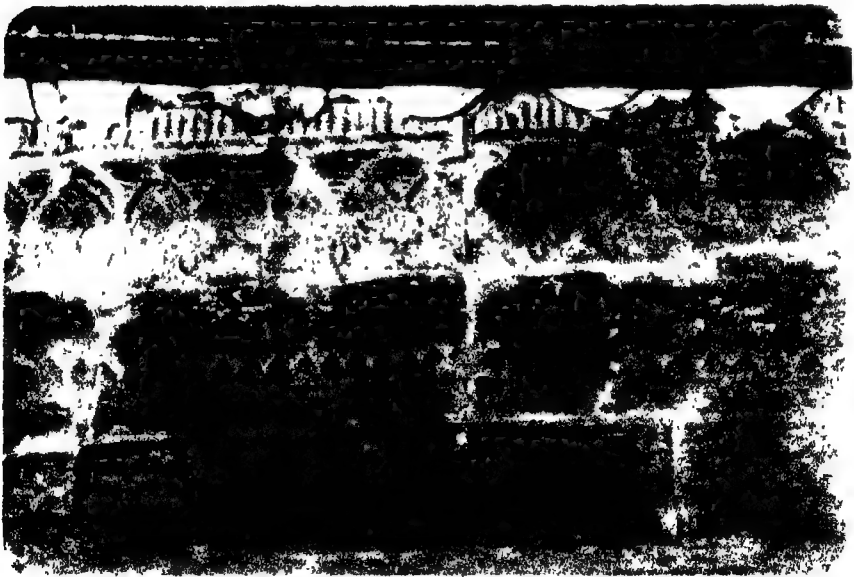
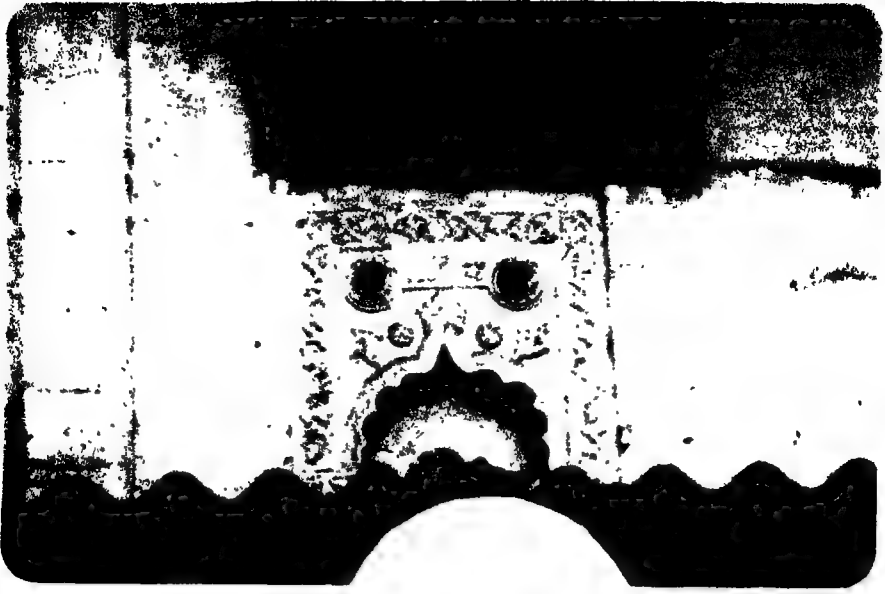
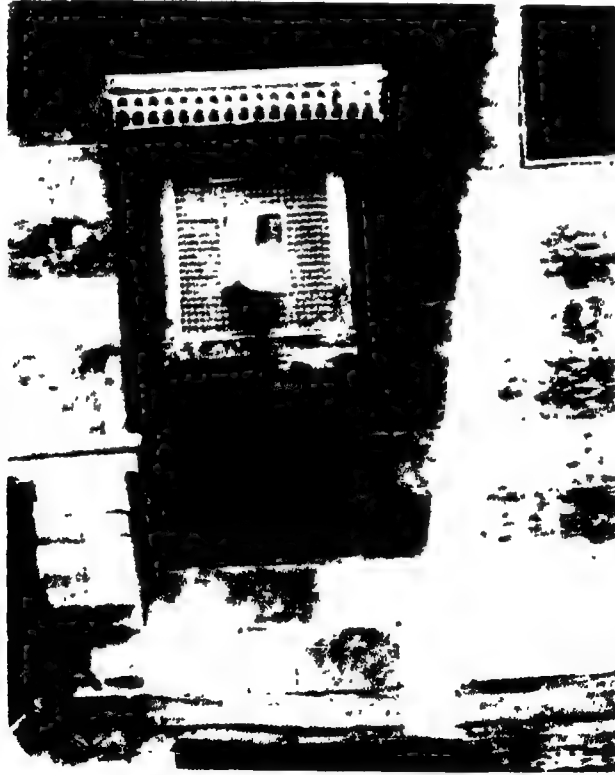
(٥٣) لوحة رقم (٤) .

(٥٤) لوحة رقم (٤) .

* * * *

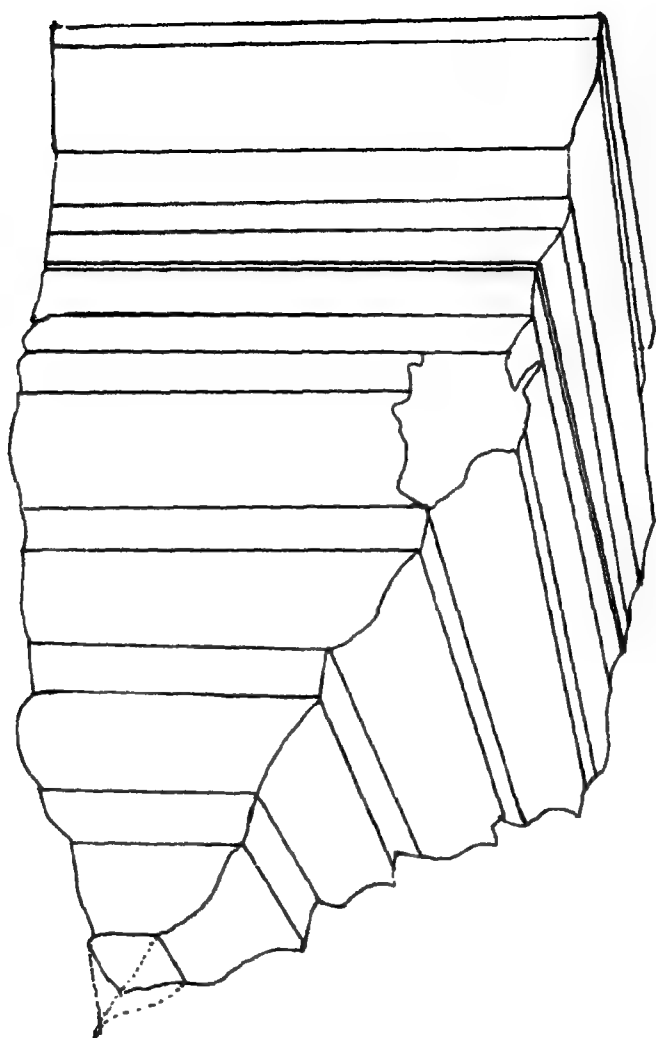
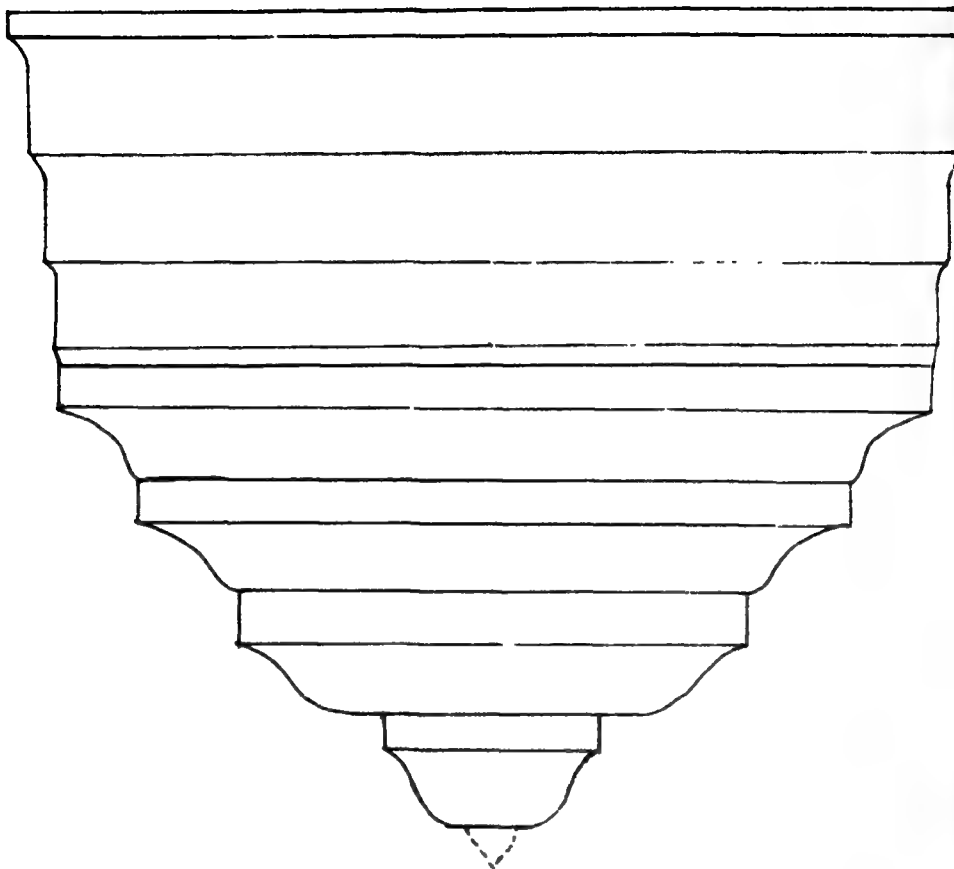
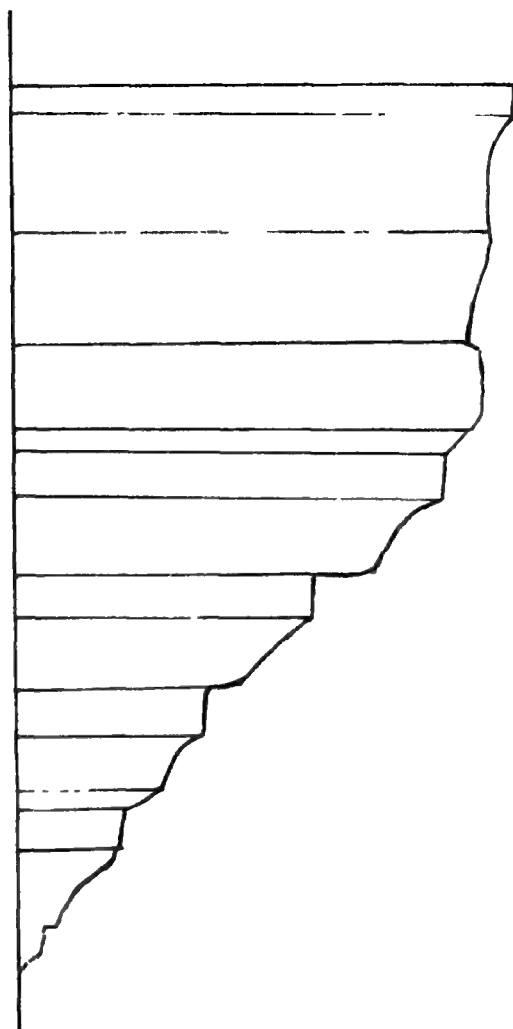
لوحة رقم (١) : منظر عام لحرمدان روش منزل آل القرع

لوحة رقم (٢) : منظر عام للواجهة الأمامية لحرمدان روشن منزل آل القرع

لوحة رقم (٣) : منظر تفصيلي للجزء السفلي بحرمدان روشن منزل آل القرع

لوحة رقم (٤) : منظر تفصيلي للجزء العلوي بحرمدان روشن منزل آل القرع

لوحة رقم (٥) : النقش الكتابي المؤرخ لمنزل آل القرع عام ١٢٤٠ هـ

لوحة رقم (٦) : حرمدان روشن بمنزل الشبشيري بالقاهرة نقلاً عن كريزول

لوحة رقم (٧) : حرمدانات سقاطة مدخل قصر الحير الشرقي ، نقلاً عن كريزول

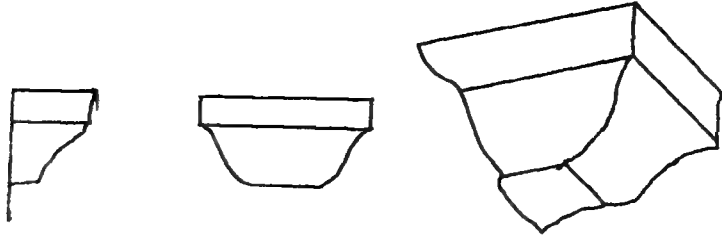
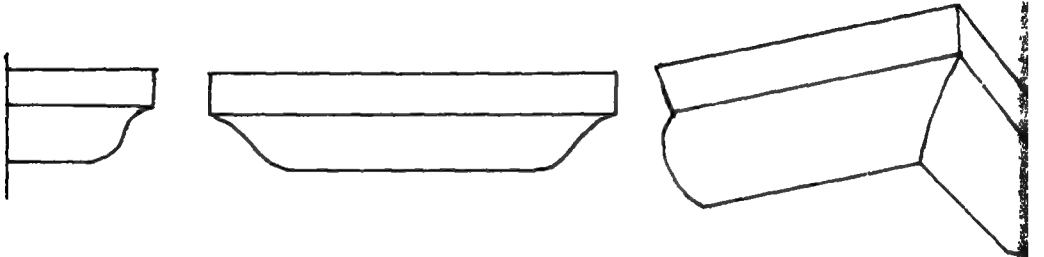
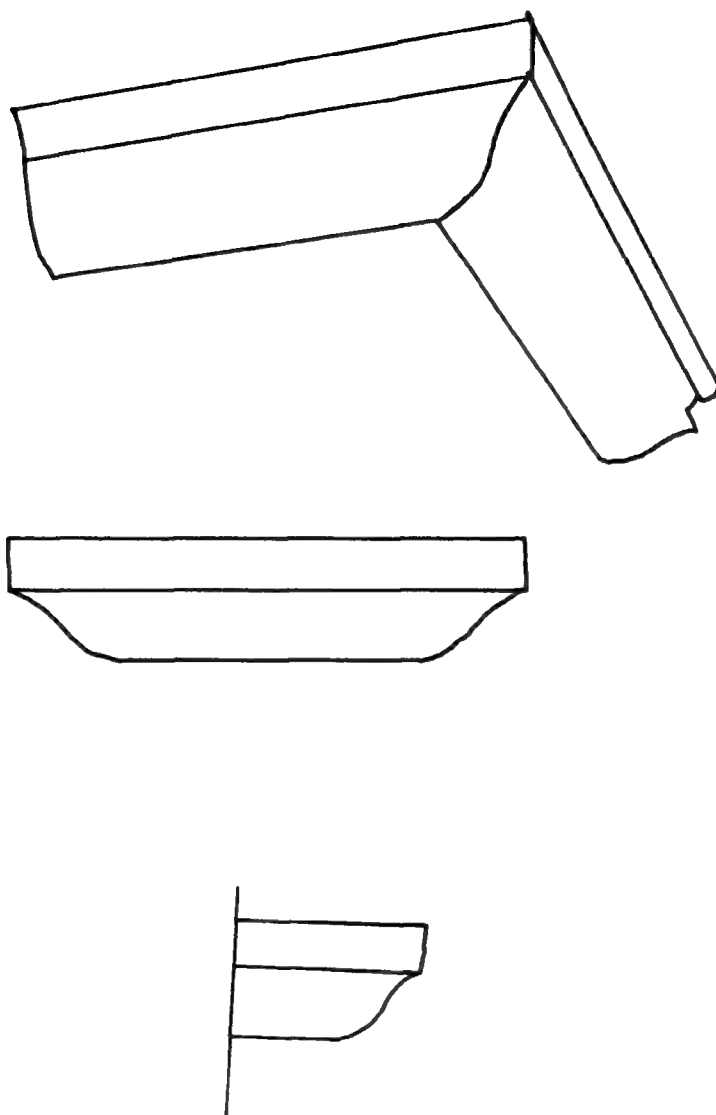
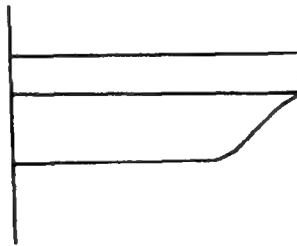
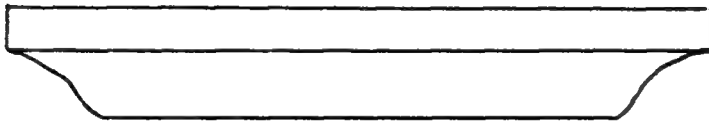
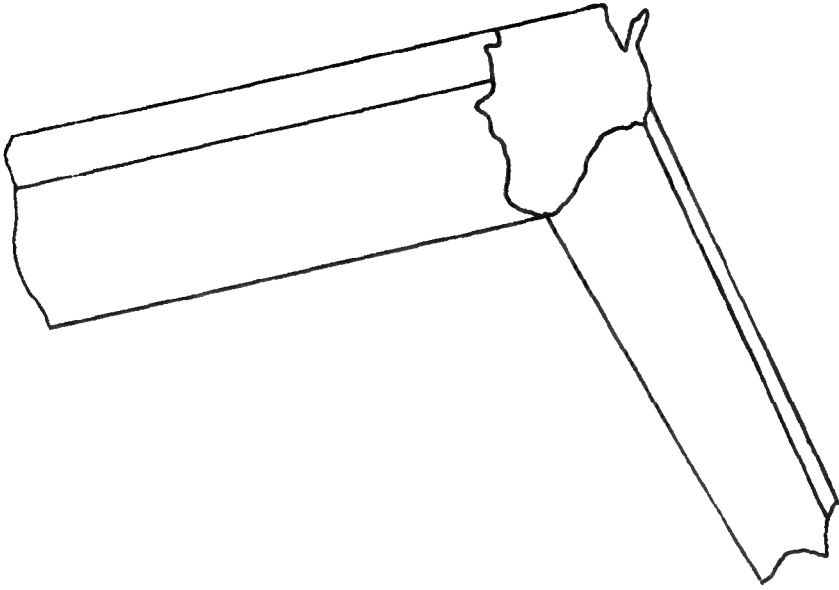
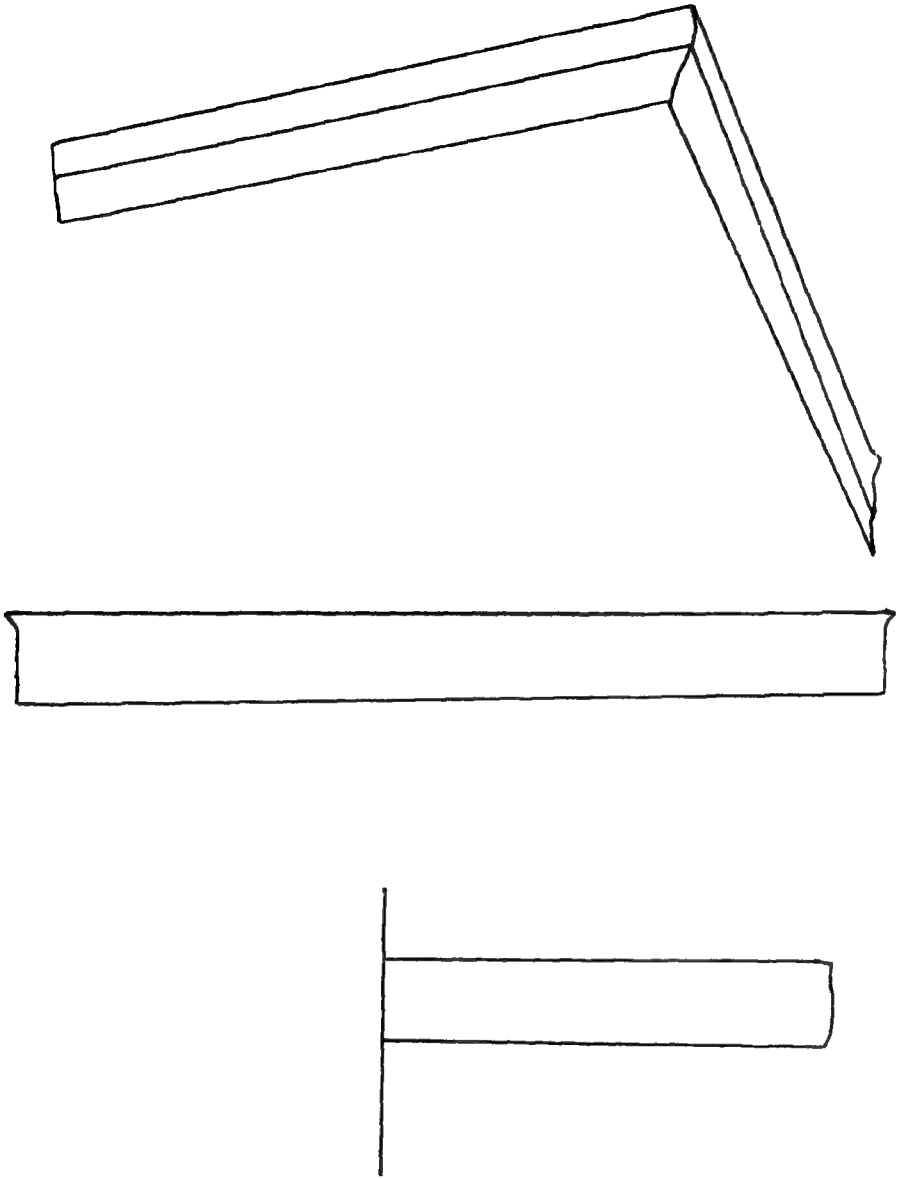
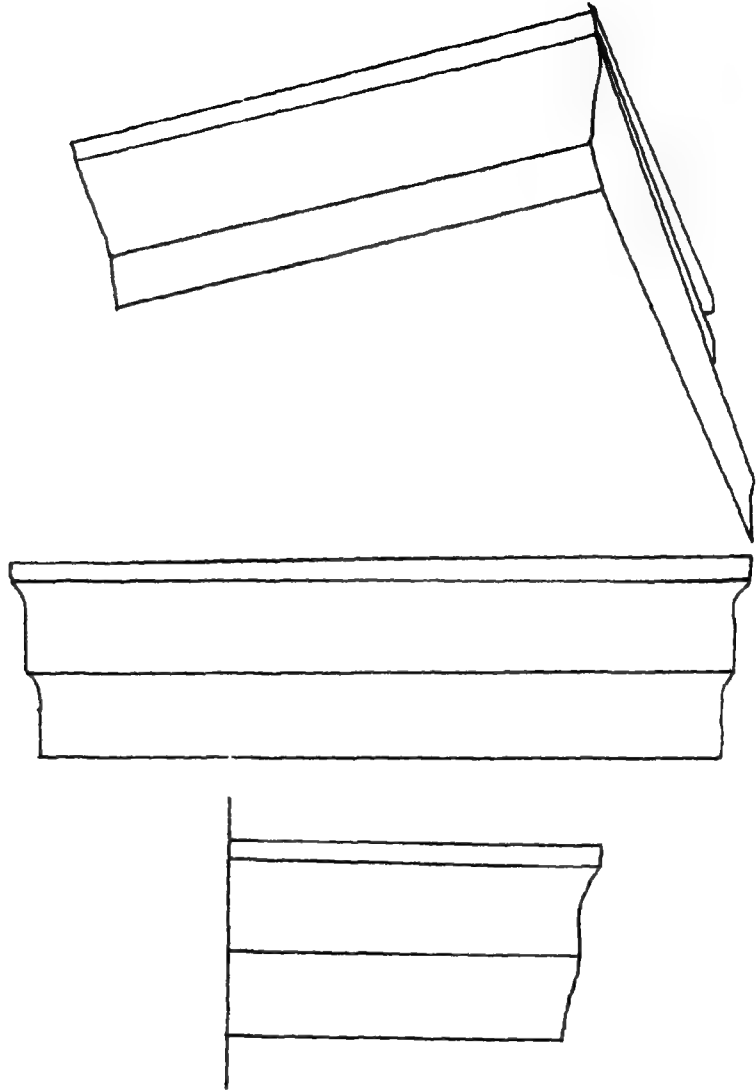
لوحة رقم (٨) : حرمدانات بالجامع الكبير بمدينة سوس ، نقلاً عن كريزول

لوحة رقم (٩) : حرمدانات بالسور الشمالي بالقاهرة ، نقلاً عن كريزول

شكل رقم (١)
رسم كروكي لحرمدان روشن منزل آل القرع

شكل رقم (٢)
كروكي للواجهة الأمامية لحرمدان روشن منزل آل القرع

شكل رقم (٣) : قطاع طولي جانبي لحرمدان روشن منزل آل القرع

سكنى المبتوتة :

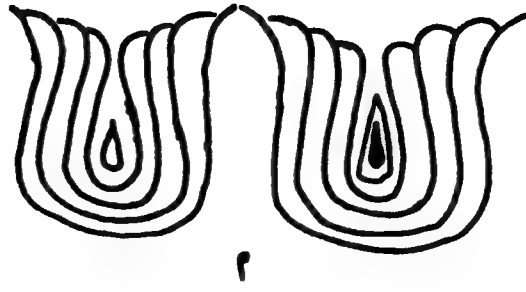
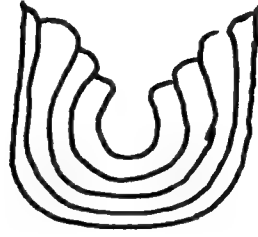
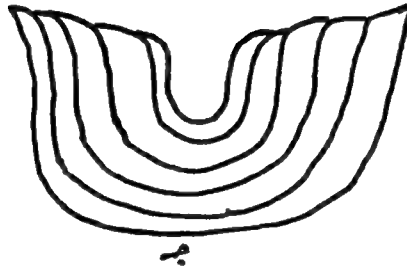
روت فاطمة بنت قيس فقالت أن زوجها طلقها البتة فشكته إلى رسول الله ﷺ مطالبة بالسكنى والنفقة وقالت : فلم يجعل لي سكنى ولا نفقة ».[١٨١] ولكن عائشة كانت ترى رأياً مخالفاً لذلك ، وهو أن السكنى والنفقة واجبان للمبتوتة في بيت الزوجية . ولذلك حينما طلق يحيى بن سعيد زوجته بنت عبد الرحمن بن الحكم ونقلها عبد الرحمن لتعتد في بيته أرسلت عائشة إلى مروان ابن الحكم ـ وهو أمير المدينة يومئذ ـ أن إتق الله وارددها إلى بيتها ».[١٨٢] وهي بذلك تشارك عمر بن الخطاب وعبد الله بن مسعود وجهة نظرهما مع اختلاف في مبررات كل من الرأيين فبينما رد عمر خبر فاطمة بنت قيس قائلا : « لاندع كتاب ربنا وسنة نبينا ﷺ لقول إمرأة لاندري أعلمت أم جهلت ».[١٨٣] أما عائشة فمع قبولها بخبر فاطمة بنت قيس لكنها كانت محيطة بالظروف التي كانت تحيط بفاطمة عندما طلقت فهي تقول : « ان فاطمة كانت في مكان وحشي فخيف على ناحيتها ولذلك رخص لها النبي ﷺ ».[١٨٤] ولذلك نجد عائشة رضي الله عنها تنكر على فاطمة بنت قيس تعميمها حالتها الخاصة على سائر الحالات فهي تبين أن خروجها من بيتها كان له سببه ، معترضة عليها في رواية حالتها بهذا الشكل قائلة : « ما لفاطمة بنت قيس خير في أن تذكر هذا الحديث » فعائشة كانت ترى أن في رواية فاطمة بنت قيس لما حدث لها قد يستنتج منه خطأ هو أن المطلقة المبتوتة ليس لها نفقة ولا سكنى ، وتكون بذلك قد حرمت النساء المبتوتات من حقوقهن ، هذا معنى عدم الخير الذي تحدثت عنه عائشة .[١٨٥]

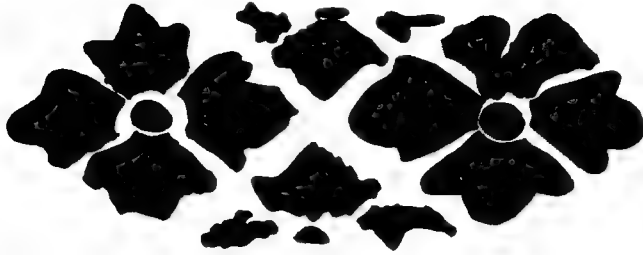
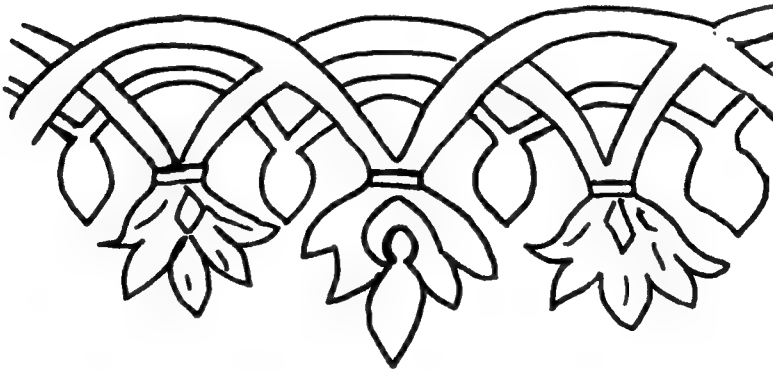
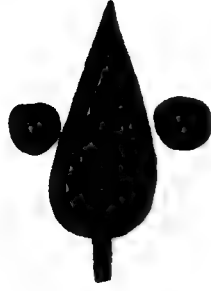
خروج النساء إلى المساجد :

روى مالك عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال قال رسول الله ﷺ : « لاتمنعوا إماء الله مساجد الله » ، ورويت كذلك أحاديث أخرى تشرع خروج النساء للمساجد للتعبد فيه .[١٨٦] ولكن تطور الزمن أدى إلى أن المصلحة المتوخاة من خروجهن قد تكون أقل من المضرة التي يؤدي إليها الخروج ، فنجد أن الأمر بدأ يقلق كثيراً من الصحابة والتابعين ، فهذا واقد بن عبد الله بن عمر يناقش أباه ويخالفه ويرى أن الأفضل عدم الإذن لهن بالخروج إلى المسجد .[١٨٧] أما عائشة فهي وان لم تنص على حرمة الخروج لكنها صرحت برأي يرى أن

شكل رقم (٤) : كروكيات للحطة الأولى لحرمدان روشن منزل آل القرع

شكل رقم (٥) : كروكيات للحطة الثانية لحرمدان روشن منزل آل القرع

شكل رقم (٦) : كروكيات للحطة الثالثة لحرمدان روشن منزل آل القرع

شكل رقم (٧) : كروكيات للحطة الرابعة لحرمدان روشن منزل آل القرع

شكل رقم (٨) : كروكيات للحطة الخامسة لحرمدان روشن منزل آل القرع

شكل رقم (٩) : كروكيات للحطة السادسة لحرمدان روشن منزل آل القرع

أ

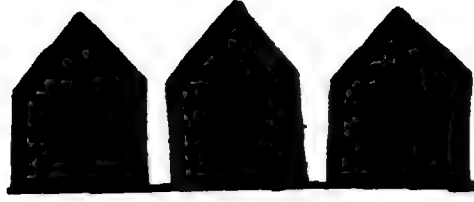
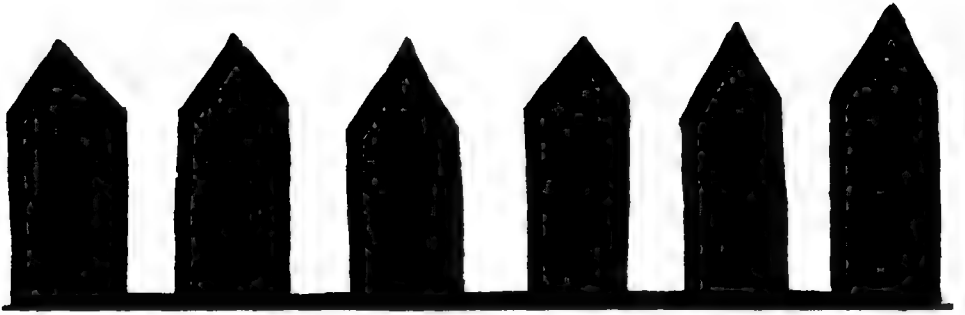
ب

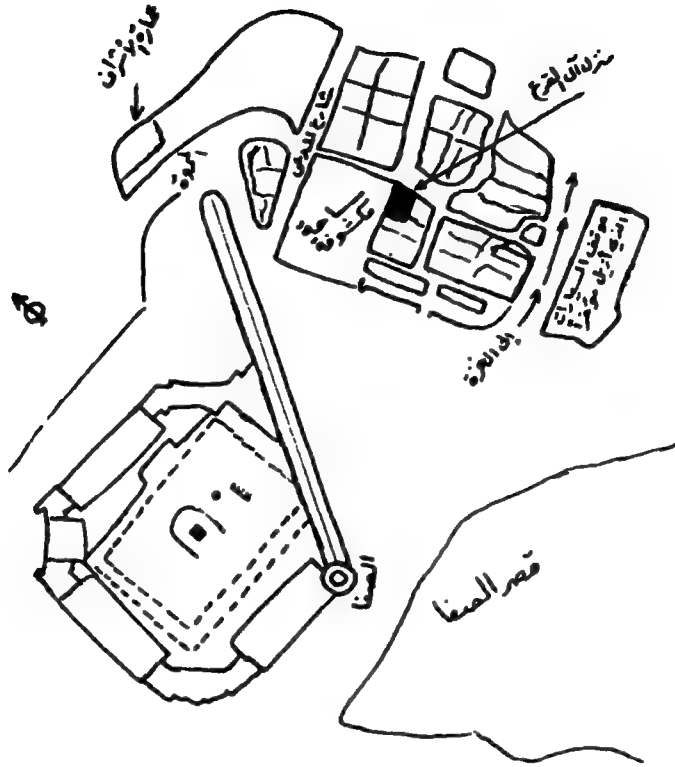
جـ

شكل رقم (١٠) : زهرة السوسن كما وردت بحرمدان روشن منزل آل القرع

شكل رقم (١١) : زهرة كف السبع كما وردت بحرمدان روشن منزل إل القرع

شكل رقم (١٢) : الوريدات كما وردت بحرمدان روشن منزل آل القرع

شكل رقم (١٣) : أشكال متعددة الفصوص بحرمدان روشن منزل آل القرع

شكل رقم (١٤) : شجرة السرو كما وردت بحرمدان روشن منزل آل القرع

شكل رقم (١٥) : فروع نباتية على شكل حرف الميم كما وردت بحرمدان روشن منزل آل القرع

شكل رقم (١٦) : ضفائر كما وردت بحرمدان روشن منزل آل القرع

أ

ب

شكل رقم (١٧) : أشكال سهمية كما وردت بحرمدان روشن منزل آل القرع

شكل رقم (١٨) : رسم كروكي يبين موقع منزل آل القرع بسوق الليل في مكة المكرمة

الأفضل عدم خروجهن ، لاسيما إذا كانت الآثار المترتبة على الخروج أسوأ من عدم الخروج فهي مع إدراكها بأن الرسول قد أذن للنساء بالخروج إلا أنها قالت : « لو أدرك رسول الله ﷺ ما أحدث النساء لمنعهن المساجد ».[١٨٨] فهي ترى أن الرسول لو علم بما يفعله النساء في العصر المتأخر وهو لاشك مفسدة من وجهة نظرها ، لكان من الممكن أن ينص النبي ﷺ على منعهن من الخروج إلى المساجد ، وهي بهذا الرأي لاترى بأساً من تغيير الأحكام بتغير الأزمنة إذا كان ذلك يحقق مصلحة يقصدها الشارع .

منهج أم المؤمنين عائشة الأجتهادي .

بناء على ماسبق من فتاوى عائشة وأحكامها وأجتهاداتها نستطيع أن نتبين منهجها الأجتهادي ، وذلك بتحديد الأصول التي بنيت عليها تلك الأحكام والفتاوى وهي :

القرآن :

لقد شكل القرآن الكريم وأحكامه وتشريعاته الركن الأساسي الذي أعتمد عليه علماء الصحابة في فتاويهم وأحكامهم ، وكذلك كانت عائشة رضي الله عنها ، فإذا أستفتيت في شيء نظرت في كتاب الله فإذا وجدت الحل من القرآن قالت به قبل أن تلجأ إلى المصادر الأخرى . وحينما سئلت عن مسألة رؤية الرسول ـ ﷺ ـ لربه جل وعلا ، رجعت إلى القرآن تتلو قوله تعالى : « وما كان لبشر أن يكلمه الله الا وحياً أو من وراء حجاب أو يرسل رسولاً فيوحي بإذنه ما يشاء إنه علي حكيم » وقوله تعالى : « لا تدركه الأبصار وهو يدرك الأبصار وهو اللطيف الخبير » ثم أضافت للسائل : « من حدثك أن محمداً رأى ربه فقد كذب ».[١٨٩] وذلك اعتماداً منها على الأيتين السابقتين .

وحينما أعترضت على ما رواه ابن عمر من أن الميت يعذب ببكاء أهله عليه أبدت اعتراضها بقوله تعالى : « ولا تزر وازرة وزر أخرى » . وحينما أشتد الجدل حول متعة النساء رجعت عائشة تتلو آيات من القرآن لتؤيد وجهة نظرها في ذلك .[١٩٠] كل ذلك يدل بشكل قطعي أن المصدر الأول للأحكام في فقه عائشة هو القرآن الكريم .

دراسات في :

الجغرافيـــا

مجلة جامعة أم القرى السنة الرابعة العدد السادس العام ١٤١٢ هـ

نحو أسلوب هادف لتعليم أساسيات الخرائط الجغرافية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

د . علي أحمد البصيلي*
د . حسن إلياس محمد**

* ماجستير وسائل تعليمية جامعة انديانا الولايات المتحدة ، دكتوراه ادارة تربوية وسياسة تعليمية ١٩٨٢ م جامعة فاندربلت بالولايات المتحدة .
** دكتوراه الجغرافيا : جامعة الخرطوم ١٩٨٦ م . أستاذ مساعد للجغرافيا في كلية إعداد المعلمين في بيشة .

خلاصـــة البحث

للخريطة دور جوهري في المناهج الجغرافية باعتبارها وسيلة تعليمية تنقل للتلميذ المعاني والأفكار المراد تعلمها بصيغة شمولية ومختزلة في نفس الوقت . وتتنامى فكرة الوسيلة التعليمية مع نمو المستوى العمري والمعرفي للتلميذ لتتحول عند الطالب أو الشخص الراشد إلى قدرة على التصور المكاني لاستيعاب كافة الظاهرات الجغرافية في المجالات التي تقوم على مبدأ التوزيعات والتعيينات المكانية كالعلوم الاقتصادية والسياسية والعسكرية والملاحية والارصادية والجيولوجية والانشائية وغيرها .

لأجل ذلك لابد من التعامل مع تدريس الخريطة بالأسلوب التربوي التعليمي الذي يراعي أسس وتطبيقات التعلم ، لأن تعلم الخريطة يبني على خصائص موضوعية تتمثل في أساسياتها وأسلوب قراءتها ، الأمر الذي لا يوجد في التنظيم المعرفي للتلميذ من تلقاء نفسه . وقد لاحظ الباحثان أن خرائط المنهج الجغرافي في المرحلة الابتدائية تقوم على قفزات تتعدى قدرات التلميذ العقلية المعرفية ، وتفتقد التفاعل بين الخصائص الذاتية للتلميذ والمتمثلة في عمره العقلي ونموه المعرفي واستعداده التعلمي . وبين الخصائص الموضوعية للخريطة المتمثلة في مفهومها وأساسياتها .

لذلك فقد أدى غياب هذا التفاعل إلى تعطيل العملية الادراكية التي يقوم عليها استيعاب الاتصال الخرائطي السليم عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية فأصبح تدني المستوى في العمل الخرائطي والقصور الواضح في قدرة التلميذ على رسم الخريطة وقراءتها يرجعان لسببين : عدم تدريس أساسيات الخريطة ثم انعدام التدرج في فهم وتطبيقات الخريطة النابعة من البيئة المباشرة في حياة التلميذ والمرتبطة بمراحل قدراته العقلية والمعرفية .

على ضوء ذلك ، يقدم هذا البحث منهجا خرائطيا مقترحا في صيغة مراحل يتعلم التلميذ عبر تدرجها معنى الخريطة واستخدام أساسياتها في حدود الرؤية المنظورة ، ثم الحيز الجغرافي المباشر للبيئة ، قبل الوصول إلى المفهوم الخرائطي المجرد الذي يستند على قدرة التصور المكاني .

نحو أسلوب هادف لتعليم أساسيات الخرائط الجغرافية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

المقدمـــة :

للخريطة دور أساسي في اختزال المعلومات ونقلها من صانعها إلى مستخدمها فيما يعرف بالاتصال الكارتوغرافي . فالخريطة تمنح الذي يقرأها قراءة سليمة القدرة على التصور المكاني والتعيين الجغرافي للبيئات المحلية والعالمية عبر الربط التحليلي للظواهر الطبيعية والبشرية والحضارية للموقع .

ويمكن إيجاز هذه القدرة الخرائطية في التمكن من الفهم السليم لمقياس الرسم وإيجاد نوع من الألفة مع المصطلحات الخرائطية ، حتى يصل الشخص لمرحلة الوصف والتحليل الجغرافي الدقيق لمحتويات الخريطة ، وكذلك رسم خريطة للمكان استنادا على المعلومات والحقائق أو الصور .

وعلى الرغم من أن علم الخرائط هو علم قائم بذاته ، له أصوله وأهدافه وأساليبه وتطبيقاته في شتى المجالات الجغرافية والهندسية والاقتصادية والعسكرية والتاريخية والملاحية والجيولوجية والعمرانية وغيرها . إلا أن ارتباط علم الخرائط مع الدراسات الجغرافية أضحى جزءا من علم الجغرافيا . لكن ما يلاحظ إن التطبيقات الدقيقة المتخصصة للخرائط لا ترتبط مع المناهج الدراسية السائدة لدينا والتي لا تقوم على الدراسات البيئية التطبيقية المباشرة ، بل تقوم أساسا على مركزية التعليم .

لأن علم الجغرافيا هو العلم الوحيد الذي يتناول الخصائص الطبيعية للبيئة مرتبطة بالخصائص البشرية والحضارية الشاملة في إطار مكاني متكامل له حيز في الأرض لا يمكن تصويره والتعبير عنه إلا بالتمثيل المصغر من خلال الخريطة .

إن مناهج الجغرافيا في المملكة العربية السعودية تعطي اعتبارا صحيحا للمفهوم الجغرافي الحديث الذي يقوم على الناحية العملية التطبيقية ، غير أن هذه المناهج تكتفي بالحاق خارطة لكل درس جغرافي في الكتاب المدرسي . وبذلك

فانها تغفل تماما المفهوم الخرائطي السليم الذي يعطي التلميذ القدرة على القراءة الصحيحة للخريطة . فقد جاء في كتاب (منهج التعليم الابتدائي لمدارس البنين) الذي أقرته الوزارة منذ عام ١٣٨٨ هـ - ١٩٦٨ م، أن مناهج الجغرافيا ينبغي أن تتخذ سبيل الاتجاه العلمي التطبيقي الذي يمنح التلاميذ فرصة التحليل والتفسير وربط الدراسات الجغرافية بالحياة اليومية للتعرف على بيئتهم ثم التعرف على البلاد العربية والإسلامية وبلاد العالم الأخرى[١] . كما جاء أيضا في التوجيهات السنوية للمواد الاجتماعية في تعميم من وزير المعارف لعام ١٤٠٩ هـ ، أن الأهداف التربوية والتعليمية العامة للمملكة العربية السعودية تشارك المواد الاجتماعية في تحقيقها عبر نظرة التلميذ للكون والحياة والانسان من خلال الأبعاد الزمانية والمكانية المتكاملة التي ترتبط فيها النظرية بالتطبيق في مجالات المعرفة والوجدان والمهارة[٢] .

وهكذا يبدو جليا أن المفهوم الجغرافي الحديث الذي يؤكده منهج التعليم الابتدائي وتوجيهات الوزارة للمواد الاجتماعية تركز على النواحي العملية والتطبيقية والمهارية في تدريس الجغرافيا ، وكلها مبنية على التحليل والتعليل وربط الدراسة بالبيئة . إلا أنه ولكي تتحقق هذه الأهداف بالصورة السليمة البناءة لا بد أيضا من الاهتمام بالخريطة عبر مقررات الجغرافيا رسما وقراءة وتفسيرا ، لأنها المدخل الرئيسي للعمل التطبيقي ولبناء القدرة على التصور المكاني والتحليل الجغرافي باعتبارهما القاعدة الأساسية للفهم الجغرافي الشامل .

مشكلة البحث :

تنحصر مشكلة البحث في موضوعين رئيسين في مجال تعلم الخرائط والاستفادة منها تعليميا وتطبيقيا في المدارس الابتدائية .

---

(١) المملكة العربية السعودية . وزارة المعارف ، منهج التعليم الابتدائي لمدارس البنين ، المجموعة الأولى ، الرياض ، ١٣٨٨ هـ / ١٩٦٨ م ص ٥٥ .

(٢) المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، التطوير التربوي تعميم ٣١/١١٠/١٤/٧/٣٢ ، تاريخ ٢٧ / ٢ / ١٤٠٩ هـ ص ١ - ٣ .

الأول : يواجه التلاميذ صعوبة في رسم وقراءة وشرح وفهم الخارطة لاستنباط المعلومات والحقائق منها ، وهو قصور يتابعهم في استخدام الخرائط عامة ، وفي مراحل تعليمهم المستقبلي .

الثاني : لا تحقق الخرائط المستخدمة في الكتاب المدرسي والخريطة الحائطية أهدافها كوسيلة تعليمية عبر الاتصال الكارتوغرافي السليم الذي ينقل المعلومات والحقائق واضحة للتلميذ ، مما يجعل مستوى الأداء الخرائطي متدنيا وكذلك عائقا في الطريق التعلمي للوسيلة التعليمية الهادفة .

فرضيات البحث :

ينبغي أن يشمل تقييم الأداء في المقررات المدرسية أركان العملية التربوية التعليمية الأربعة : المنهج والمدرس والتلميذ وطريقة التدريس . وفي حالة تدني الأداء والفهم الخرائطي المطروحة في هذا البحث ، يظل كل ركن من هذه الأركان مجالا تطبيقيا في الوصول لمسببات الصعوبات التي تكتنف ذلك القصور والتدني في العمل الخرائطي . غير أن الأركان الثلاثة الأخيرة ، وهي كفاءة المدرس وقدراته . وتجاوب التلميذ ومدى استيعابه ، وطريقة تدريس الخريطة تظل جميعها عناصر سلبية غير قابلة للتقييم المنهجي الدقيق ، اذ يسقطها غياب منهج الخرائط نفسه الذي ترتكز عليه تلك الأركان الثلاثة . لهذا تظل فرضية البحث قائمة على نقطتين رئيستين .

الأول : عدم وجود مقرر دراسي محدد المعالم لقراءة الخرائط بشكل كامل أو جزئي ، وفي صورة مبسطة ضمن المنهج الجغرافي . إذ أن غياب تدريس مبادىء أساسيات الخريطة يؤدي إلى عدم وجود جسر بين المدرس والخارطة من جهة والتلميذ من جهة أخرى .

الثانية : تلك القفزات السريعة الهائلة التي يدرس خلالها التلميذ خرائط المملكة والعالم في أول مقرر مدرسي للجغرافيا بالصف الرابع الابتدائي . إن هذه القفزات التي تفوق قدرات التلميذ ولا تراعي أطوار نموه المعرفي والعقلي . تعود إلى غياب التدرج في تدريس الخرائط وأنواعها ثم قراءتها واستخدامها وفقا لمبادىء التعليم في مراحل نمو التلميذ المختلفة كما تحدد معالمها أسس علم نفس النمو وعلم النفس التربوي كأطر تجعل العملية التعليمية سليمة وهادفة .

هدف البحث :

يهدف هذا البحث إلى :

أولا : إلقاء الضوء على جوانب القصور في مجال الخرائط التي تحويها مقررات الجغرافيا الابتدائية وعدم ملاءمتها مع مبادىء قراءة الخرائط ، وارتباط ذلك مع الاستخدام غير السليم للخرائط المتضمنة في الكتاب المدرسي .

ثانيا : تحديد الأسباب التي تقود لتدني قدرات التلاميذ في عملية الاتصال الخرائطي والمتمثلة في صعوبات وأخطاء شائعة عند قراءة الخريطة ـ العامة أو المتخصصة ـ وعند تعيين الأماكن المختلفة ، ورسم الخرائط الصحيحة .

ثالثا : عرض الطرق والأساليب والمراحل التي ينبغي اتباعها في تدريس مبادىء وأساسيات الخريطة بالتدرج الذي يواكب قدرات التلميذ وعمره العقلي . وهي طرق وأساليب ومراحل تقوم على منهجية طرق التعلم من الوجهة التربوية وعلى تجارب التربويين الجغرافيين من الوجهة العلمية .

أسلوب البحث ومحتوياتـــه :

بناء على طبيعة مشكلة البحث وأهدافه يظل الأسلوب الوصفي عرضا وتقويما للخرائط الملحقة بالدروس المقررة في كتب الجغرافيا للمرحلة الابتدائية ، وهي نفس الخرائط التي يتضمنها المنهج التكاملي الجديد للعلوم الاجتماعية والذي لم يبدأ العمل به بعد[1] .

والغرض من هذا التقويم هو عرض الإيجابيات أو السلبيات من خلال ثلاث مرئيات :

---

(١) المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، التطوير التربوي ، الادارة العامة للمناهج .
(أ) الأسرة والمجتمع ، للصف الثالث الإبتدائي (بدون تاريخ) ، ص ص ٣٥ و ٥٩ .
(ب) مجتمعنا ، للصف الرابع الابتدائي ، الرياض ١٤٠٨ هـ .
(جـ) بلادنا ، للصف الخامس الابتدائي ، الرياض ١٤٠٧ هـ .

الأول : مدى قرب أو بعد تلك الخرائط المقررة من مبادىء وأساسيات الخرائط باعتبارها الأساس الذي يضع تلك الخرائط في مسارها الطبيعي للعملية الادراكية والتنظيم المعرفي للتلميذ .

الثاني : مدى قرب أو بعد تلك الخرائط من النمو المعرفي والمهاري والعمر العقلي للتلميذ .

الثالث : يستهدف البحث عرض نماذج للأخطاء الشائعة لدى التلاميذ عبر اختبار عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وهي أخطاء دالة على تدني مستوى الأداء الخرائطي .

على ضوء ما تقدم فان محتويات البحث تشتمل على :

أولا : أهمية الخريطة في تدريس مناهج الجغرافيا في المرحلة الابتدائية .
ثانيا : مشكلة الاتصال الكارتوغرافي عند التلاميذ .
ثالثا : المراحل المقترحة لتعليم مبادىء رسم وقراءة الخريطة .

أولا : أهمية الخريطة في تدريس منهج الجغرافيا في المرحلة الابتدائية :

أهمية الخارطة :

على الرغم من أن الكتابة ـ حروفا كانت أو أرقاما هي من أبرز وسائل الاتصال الفكري والعلمي بين البشر إلا أن الرسم التخطيطي الخرائطي يعد أسلوبا رمزيا ومختزلا ومميزا في نقل المعلومات والحقائق بصورة واقعية مباشرة . فقد أثبتت الدراسات التاريخية والأنثروبولوجية أن كثيرا من المجتمعات التي لم تعرف الكتابة عبرت عن بيئتها وعلاقاتها المكانية في شكل رسومات تخطيطية خرائطية . وبغض النظر عن الحضارات القديمة والوسيطة منذ ظهور الحضارات الفرعونية القديمة والبابلية ثم الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى ، وصولا إلى عصر النهضة الأوروبية ثم العصر الحديث وكلها حضارات عرفت الاستخدام التطبيقي للخرائط ، كما عرفت الكتابة . فإن وجود خرائط اكتشفت في القرن الماضي لدى الاسكيمو وغيرها من المجتمعات البدائية في غابات أفريقيا والبرازيل وصحاري استراليا وجنوب أفريقيا ، وهي مجتمعات لم تعرف الكتابة ، يعد دليلا على أهمية

الخارطة[1] . فقد استعلمت تلك المجتمعات الخارطة للتعبير الدقيق عن بيئتها ، وللاتصال البشري حولها بأسلوب مباشر وعملي . ولا نزال حتى يوما هذا نقابل أشخاصا لا يعرفون القراءة أو الكتابة يستطيمون بفطرتهم أن يحددوا لنا بالرسم التخطيطي على الأرض وصفا للطريق من المنزل أو المزرعة أو أي مكان آخر في واقعه المكاني .

إن التعبير عن الخصائص والعلاقات المكانية للبيئة المحلية أو الدولة أو العالم بأسره عن طريق الخرائط يشبه تماما تعبير مختلف العلوم الانسانية والطبيعية وهي تسعى لتجسيد الحقائق التي تفصلها عن الإنسان من خلال الرؤية المباشرة من حيث البعد الزمني كما في التاريخ . أو البعد المنظور كما في الأرصاد والجيولوجيا والاقتصاد ، أو تناهي الصغر كما في العلوم الطبيعية . فنجد أن علم التاريخ يعمد للوثائق والآثار ، وعلم الأرصاد يرتكز على الرسم التخطيطي ويعتمد علم الجيولوجيا على الحفريات ، على حين أن علم الاقتصاد يعتمد على الاحصاءات والبيانات . أما دقائق العلوم الطبيعية الحيوية فانها تعتمد على المجهر لتكبير الأشياء . إلا أن تجسيد الظاهرات البيئية الجغرافية والعلاقات المكانية في علم الجغرافيا تكون على النقيض من استخدام المجهر الذي يقوم بتكبير الأشياء إذ أن المطلوب من استخدام الخريطة هو تصغير الأرض والمواقع بالرسم التمثيلي حتى تخضع للرؤية الشاملة .

وإن أساليب التصغير المختلفة لمساحات الأرض الشاسعة تتمثل في الصور الفوتغرافية والصور الجوية والرسوم البيانية أو التخطيطية ، كما تنفرد الخريطة بخصائص هندسية ورياضية وفنية تتجسد في أساسياتها التي تحدد بدقة مسقط الخريطة ـ أي المكان ـ وكذلك مقياس رسمها ـ أي مسافات ومساحات المكان ، ثم موقع المكان واتجاهاته ـ عبر خطوط الطول ودوائر العرض ، وكذلك العنوان الذي يحدد الغرض من الخريطة ، وأخيرا المصطلحات والرموز التي تعرض بوضوح ما تعجز كافة أساليب الرسم والصور كشفه ، كتجسيم الظواهر الجغرافية ومشاهدة الحدود الادارية والسياسية .

---

(1) V. Balchin (ed), Geography : An Outline For Intending Student, Routledge, London, 1970, pp. 28-33.

السنة :

باعتبار منزلة عائشة رضي الله عنها كزوج للنبي عليه الصلاة والسلام وبحكم قربها منه في بيته حيث لايراه بقية الصحابة كانت عائشة تمثل أحد المصادر الثرية لسنة النبي عليه الصلاة والسلام فقد تميزت بكثرة الرواية عنه .(١٩١) وانه لمن الطبيعي أن تساعدها هذه الكثرة من الأحاديث على الإكثار من الفتوى بحكم أنها غالباً ما تقول رأيها معتمدة على سنة الرسول ﷺ التي عرفتها وروتها ، وكانت بذلك موضع ثقة كبار الصحابة ، فحينما أشتد الجدل حول الغسل من الأكسال بعث إليها عمر بن الخطاب رضي الله عنه يسألها ، فكان جوابها : « إذا جاوز الختان الختان فقد وجب الغسل ».(١٩٢) وكانت الثقة قوية جداً من أنها انما قالت ما قالت لأنها علمته عن رسول الله ﷺ والا فليس في قولها هي وحدها حجة على من يرى غير رأيها من الصحابة ، وفعلاً كان ذلك الرأي مبنياً على سنة الرسول عليه الصلاة والسلام فقد وردت الرواية عنها في بعض المواضيع أنها قالت : « فعلته أنا ورسول الله ﷺ فأغتسلنا »(١٩٣) وهذا ما دعا عمر إلى القول : « لا أسمع برجل فعل ذلك ، إلا أوجعته ضرباً » يعني أن يتوضأ من الجماع دون الانزال ولا يغتسل .(١٩٤)

وحينما أعترضت على حديث أبي هريرة بأن المرأة تقطع الصلاة أيدت اعتراضها بفعل الرسول عليه الصلاة والسلام كما أسلفنا .

وهي وان ردت بعض الآثار فلأنها رأت أن المنطق يخالفها ، كما ردت حديث الوضوء من حمل الجنازة وهو رد شاركها فيه غيرها من الصحابة مثل عبد الله بن عباس وقد أستدركت على كثير من الصحابة بعض الأحاديث التي رووها لأنها رأت أنها رويت غير كاملة ، أو أنها كانت تحكمها ظروف معينة كما هو الحال في حديث فاطمة بنت قيس . وعلى ذلك فعائشة مثلها مثل بقية الصحابة المجتهدين تعتمد على السنة كمصدر ثان للتشريع ، ولكنها أحياناً قد ترد بعض الآثار بأدلة أخرى ترى أنها أقوى أو لأنها ترى أن هناك وهماً من الراوي في روايته .

انطلاقا من وظيفة الخريطة في تصوير الظواهر الطبيعية والبشرية والحضارية تتخذ أشكالا متباينة على سطح الأرض ، وانطلاقا من حاجتنا لمعرفة مواقع ساكن عليها، ثم رصد وتوزيع تلك الخصائص في صورة مرئية موحدة ، فقد ...ت الخريطة هي الوسيلة التعليمية الأساسية في الدراسات الجغرافية لكافة ...احل التعليمية .

مكانة الخريطة في مناهج الجغرافيا بالمرحلة الابتدائية :

عندما نتعرض بإيجاز لمكانة الخرائط وعلاقتها بطبيعة المناهج الجغرافية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية فاننا نجد زخما هائلا من الخرائط ، حيث لا يخلو درس واحد من دروس الجغرافيا من خارطة ملحقة به .

يبدأ تدريس الجغرافيا في الصف الرابع الابتدائي والتلميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة (بين التاسعة والثانية عشرة من عمره) وهي السن التي يتفق علماء النفس والتربية على ملاءمتها لاستيعاب الدراسات الاجتماعية ، لارتباط تلك المرحلة العمرية بنمو عقلي وعاطفي ومعرفي يساعد على استيعاب المدركات الكلية الملتصقة ببيئة التلميذ[1] . إلا أن أول منهج جغرافي للصف الرابع يتكون من ستة أبواب لا تترابط فيما بينها حتى تكون قاعدة متماسكة للفهم الجغرافي البيئي ، وبالتالي تضمنت خرائط عامة تفوق قدرات التلميذ كما سنرى فيما بعد . أما هذه الدروس المقررة في كتاب (مبادىء في الجغرافيا)[2] فهي :

١ ـ المسجد والمدرسة في القرية والمدينة .
٢ ـ الجهات الأصلية والفرعية .
٣ ـ الماء واليابس في الكرة الأرضية .
٤ ـ المصطلحات الجغرافية في اليابس والبحار .

---

(١) زهران ، حامد عبد السلام : علم نفس النمو ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٢٣٣ .

(٢) المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، الادارة العامة للمناهج ، مبادىء في الجغرافيا ، للصف الرابع الابتدائي ، ١٩٨٩ م .

٥ ـ جزيرة العرب .
٦ ـ أعمال السكان في المملكة العربية السعودية .

وتشمل هذه الموضوعات الستة الخرائط التالية :

١ ـ خريطة قارات العالم	ص ٣٣
٢ ـ خريطة قارات العالم القديم	ص ٤٦
٣ ـ الأقسام السياسية لشبه الجزيرة العربية	ص ٤٧
٤ ـ الجبال والصحاري في المملكة العربية السعودية	ص ٤٩
٥ ـ الوديان والعيون في المملكة العربية السعودية	ص ٥١
٦ ـ توزيع المعادن في المملكة العربية السعودية	ص ٦١

وبالنظر لهذه الخرائط التي لم يتعرف التلميذ بعد على أسسها وأساليب قراءتها وترجمة معانيها ، سيبدو لنا بجلاء أنها لا تحقق الأهداف التي صيغت من أجلها كما وردت في مقدمة الكتاب نفسه وهي :

أولا : الفهم الصحيح للخريطة بمعناه النابع من البيئة ثم قراءتها لترجمة محتوياتها كجزء من مادة الكتاب العلمية ، مع تدريب التلاميذ على رسمها .

ثانيا : استخدام الخريطة كوسيلة تعليمية لتقريب المعاني والأفكار في مادة الكتاب . علما بأن الوسيلة التعليمية لا تحقق هدفها التعليمي التربوي مالم تكن أمرا مألوفا ومعلوما للتلميذ .

وبما أن خرائط الكتاب التي تشمل العالم وشبه الجزيرة العربية والمملكة العربية السعودية بأساسياتها وتجريدها ورمزها لا تزال خطوطا مبهمة للتلميذ ، فإن الغرض من الوسيلة التعليمية يكون عديم النفع .

وحتى الدرس الأول في المنهج (المسجد والمدرسة في القرية والمدينة) وهو الدرس الوحيد الذي يربط التلميذ ببيئته المباشرة ، فانه لا يعمد لرسم واستخدام الخريطة ، بل يعرض رسما تصويريا للمسجد والمدرسة في القرية[1] . ثم يظل الكتاب يتنقل بالتلميذ بين خريطة العالم والقارات القديمة وشبه جزيرة العرب .

---

(١) المصدر السابق نفسه ، ص ١١ .

وفي الصف الخامس ينتقل المنهج المقرر إلى دراسة جغرافية جزيرة العرب حيث يدرس التلميذ المملكة ودول مجلس التعاون واليمن .

ويمكن أن يعد هذا الانتقال المتدرج مناسبا ومتسقا ، إذ كان منهج الصف الرابع قد بني على مفاهيم البيئة ومعاني الخريطة . ويحتوي هذا المنهج على ١٩ خريطة : توزيعها كما يلي :

١ ـ خريطتان لتحديد الموقع الجغرافي لشبه الجزيرة العربية في العالم .
٢ ـ عشرة خرائط عن الظواهر الطبيعية والبشرية في المملكة العربية السعودية .
٣ ـ سبع خرائط بواقع خريطة لكل دولة من دول شبه الجزيرة العربية الأخرى(١) .

وفي الصف السادس يهدف المنهج لتعريف التلاميذ على جغرافية الدول العربية بجانب إحدى عشرة دولة عالمية أخرى ذات علاقات متميزة مع العالم العربي . وهي نيجيريا ومالي في قارة أفريقيا ، والهند وباكستان وبنغلاديش وأندونيسيا واليابان في قارة آسيا ، ثم بريطانيا وفرنسا والمانيا الاتحادية في قارة أوروبا ، بجانب الولايات المتحدة الأمريكية . وبذلك يضم الكتاب ٣٤ خريطة باعتبار خارطة لكل دولة وخريطتان عن العالم العربي(٢) .

إن كافة هذه الخرائط المتضمنة في مناهج الجغرافيا الابتدائية تقوم على استخدام الخريطة العامة ذات التفاصيل الطبوغرافية ومقياس الرسم المليوني الصغير ، وهي مرحلة متقدمة في التصور المكاني . بل إن المتوقع من التلميذ استخراج المعاني من تلك الخرائط وكأن مفهوم الخريطة هو شيء موجود في التنظيم المعرفي للتلميذ دون حاجة لعمليات إدراكية تقوم على خصائص التعلم الذاتية عند التلميذ أو الخصائص الموضوعية للخريطة باعتبارها موضوع تعلم ليس للتلميذ سابق خبرة حوله . وبالإضافة إلى أن مناهج الجغرافيا لا تفسح مكانا

---

(١) المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، إدارة الكتب المدرسية ، جغرافية الجزيرة العربية للصف الخامس الابتدائي ، الرياض ١٩٨٧ ، ص ص ٤٨ ـ ٦٨ .
(٢) المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، إدارة الكتب المدرسية الجغرافيا الابتدائية ، للصف السادس الابتدائي ، الرياض ١٩٨٥ ، ص ص ٨ ـ ١٠ .

لتعريف التلميذ بأصول قراءة وفهم الخرائط ، فإن التدريب على رسم الخريطة لا يجد له مكانا إلا من خلال الواجب المنزلي الذي يقوم فيه التلميذ بنسخ آلي في منزله للخرائط يفتقد فيه التوجيه السليم لأصول ذلك الرسم .

لا شك أن هناك عناصر غائبة من صياغة هذه الخرائط حول أصول ومبادىء الاتصال الخرائطي السليم وكذلك حول تدرج هذه الخرائط مع نمو القدرات العقلية والمعرفية للتلميذ وفق أصول القواعد التعلمية ـ التعليمية . فما هي هذه العناصر التي تسبب صعوبات في رسم وقراءة وتحليل الخريطة ؟ .

ثانيا : مشكلة الاتصال الكارتوغرافي عند التلاميذ :

مابين إنشاء الخريطة واستخدامها تترابط حلقات متصلة في هيئة دورة يطلق عليها علماء الخرائط اسم (مفاهيم الاتصال الكارتوغرافي) . ومتى ما حدث خلل في احدى تلك الحلقات برزت صعوبات وأخطاء في عملية الاتصال الكارتوغرافي وفهم الخريطة . أما تلك الحلقات فهي تتمثل فيما يلي :

١ ـ تجميع المعلومات الخاصة بالمكان وتحليلها .
٢ ـ تحديد أسلوب إخراج الخارطة .
٣ ـ اختيار الأدوات المناسبة لصناعة الخريطة .
٤ ـ تحديد محتويات الخارطة فنيا وفق مقياس رسمها .
٥ ـ اختيار الرموز اللازمة .
٦ ـ وتنتهي الدورة عند جانب قارىء الخريطة ومستخدمها ، وذلك بأن يترجم مقياس الرسم والرموز إلى واقع يقوم على الإدراك الحسي والتصور المكاني لاستيعاب المعلومات التي تحويها الخريطة[١] .

وهنا يبرز أهم عنصرين في عملية الإدراك الحسي والتصور المكاني ، أولهما الخصائص الذاتية لقارىء الخريطة والتي تشمل تنظيمه المعرفي حسب مرحلته العمرية ومستوى علمه وخبرته ، وثانيهما الخصائص الموضوعية للخريطة التي

---

(١) O,Balogun, Communicating Through Statistical Maps, International Year Book of Cartography, London, 1982, pp. 22-41.

تشمل عناصرها العلمية . وبما أن ارتباط الخصائص الذاتية للإنسان بالخصائص الموضوعية للشيء المراد تعلمه هو أساس العملية التعلمية ـ الإدراكية . كما هو الحال بالنسبة لتعلم الخريطة ومتابعة عناصرها الرمزية المتمثلة في الخطوط المتعرجة والمستقيمة والرموز والنقاط والكتابة(١) ، فان مشكلة الاتصال الكارتوغرافي والفهم الخرائطي عند التلاميذ تتضح لنا في ناحيتين .

الأولى تتمثل في عدم إلمام التلاميذ بمفهوم الخريطة وأساسياتها ، أما الناحية الثانية فهي القفز فوق قدرات التلامبذ التعلمية والعقلية والمعرفية .

أولا : عدم إلمام التلاميذ بمفهوم الخريطة وأساسياتها :

سئل تلميذ في الصف الخامس الإبتدائي في تمهيد لشرح درس المجموعة الشمسية في حصة العلوم عن أيهما أبعد : الشمس أم مدينة الرياض ؟ فأجاب بكل ثقة إن مدينة الرياض هي الأبعد . ثم علل إجابته بأنه يستطيع رؤية الشمس لكنه لا يستطيع رؤية مدينة الرياض . لا شك أن إجابة هذا التلميذ تؤكد لنا أن التصور المكاني للتلميذ الإبتدائي في مرحلة الطفولة المتأخرة يقوم على المحسوس وبذلك تكون الخرائط المقررة عليه ، دون أدنى مفهوم لمعنى مقياس الرسم في الواقع الأرضي غير مجدية في تعلمه وزيادة خبرته حول تصور أو توزيع المواقع . ولعلنا لا نصاب بالدهشة لهذا القصور في التصور المكاني لدى التلاميذ وهم يستخدمون الخرائط المقررة عليهم إذا ما علمنا أن خرائط الكتب المدرسية في جميع مراحل التعليم العام لا توجد بينها خارطة واحدة عليها مقياس للرسم ، ولا يشار إليه من قريب أو بعيد في كافة الخرائط ، كما يوضح الشكل رقم (١) .

فهل يحق لنا أن نتوقع من طفل لم يتعرف على أسس الخريطة التي حولت الواقع الأرضي الواسع إلى رسم مصغر ، أن يقرأ تلك الخريطة قراءة صحيحة تحقق الاتصال الكارتوغرافي السليم ؟

---

(١) سلمي ، ناصر بن محمد : نموذج لتوقيع الكتابة العربية على الرموز في الخرائط العامة والطبوغرافية ، سلسلة بحوث في جغرافية المملكة العربية السعودية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٩٨٩ ص ٩ .

إن الاستيعاب السليم لأساسيات الخريطة هو المدخل الرئيسي الذي يجعل التلميذ متمكنا من فهم لغة الخريطة . وبما أن هذه الأساسيات تحتاج لفهم تطبيقي حتى تحقق أهدافها ، فإننا لا نعرضها كقواعد نظرية يحفظها التلميذ آليا بأن نحدد له أن أساسيات الخريطة هي :

١ ـ عنوانها .
٢ ـ مقياس رسمها .
٣ ـ موقعها .
٤ ـ اتجاهها .
٥ ـ رموزها ومصطلحاتها .

(كما هو الوضع بالنسبة لمقرر الخرائط الوحيد في مراحل التعليم العام وذلك في الصف الأول الثانوي) . بل ينبغي أن تبرز هذه الأساسيات الواحدة تلو الأخرى عبر مراحل تعليم مبادىء الخريطة التطبيقية المبسطة ، وهي المراحل التي سنعرض لها فيما بعد .

ثانيا : القفز فوق قدرات التلميذ التعليمية والعقلية والمعرفية :

كما سبق وذكرنا ، فإن المنهج الجغرافي يفاجيء التلميذ وهو في مستهل دراسته الجغرافية بالصف الرابع الابتدائي بخرائط العالم وقاراته القديمة والجديدة وشبه جزيرة العرب ، وجميعها خرائط عامة تمثل مساحات واسعة بمقياس رسم مليوني صغير حيث تتداخل الظواهر الطبيعية والبشرية في صورة تتطلب الماما متكاملا بأساسيات الخريطة واتساعها في الأفق للتصور المكاني ، ويستمر هذا النمط من الخرائط في المناهج الجغرافية اللاحقة .

إن غياب التدرج في تدريس الخريطة ، يتجلى لنا إذا ما علمنا أن تعلم قراءة الخريطة من الوجهة التربوية والمهارية لا يختلف كثيرا عن تعلم القراءة والكتابة . ففي تعلم اللغة كنموذج لشتى صور التعلم يكون إدراك الطفل للعلاقة بين الكلمات التي يدرسها ومدلولاتها في الحقيقة والواقع مرتبطا بخلفية لتلك الكلمة من بيئته المباشرة . لذلك تبدى مرحلة تعلم الطفل بالمحسوس وليس بالكلمات المجردة ، فيدرك بسهولة معنى (بيت) ولا نعرض له في هذه المرحلة الابتدائية الأولية للتعلم معنى السعادة أو الحرية . ثم تلي ذلك مرحلة قراءة تلك

الكلمات التي تعلمها ، ببطء عبر الحروف التي تصاغ في منظومة مكتوبة على السطور . وتأتي القدرة على القراءة والمتابعة حينما تصبح العملية ميكانيكية . تستخدم في التعبير ونقل وتوصيل المعلومات[١] .

إن تطابق مراحل تعلم اللغة مع تعلم الخريطة قد اكتملت التجارب حوله في دراسات جمعت من مختلف البلدان ، ونوقشت بعضها في المؤتمر الاقليمي للاتحاد الجغرافي العالمي الذي انعقد في لاغوس بنيجيريا عام ١٩٧٨[٢] . وقد بنيت تلك التجارب والدراسات على مبدأ الصلة الوثيقة بين خصائص كل مرحلة من مراحل نمو الطفل وبين القدرات الإدراكية للتعلم ، كما وردت في (نظرية بياجيه) الشهيرة[٣] . وفي واحدة من تلك الدراسات حول (توجيه الطفل للعلاقات المكانية وقراءة الخريطة) تابع الكاتب في مرحلتي الطفولة الوسطى (٦ ـ ٩ سنوات) والطفولة المتأخرة كيف يتوافق نمو الطفل مع إدراكه حتى يتعرف على الفرق بين البعد الأعلى والأسفل للأشياء بعد أن يفرق بين يمينه ويساره . ثم الفرق بين الجهات الأربع وعلاقاتها بالمكان . وفي مرحلة تالية يأتي إدراكه الذاتي لتقدير المسافات والمساحات بعد أن يتعلم أن للشمس حركة ظاهرية وأن للرياح اتجاهات متغايرة[٤] .

كل ذلك في مجال محسوسات البيئة المباشرة التي تلتصق بها حياة الطفل . لذلك فإن ظهور أول خريطة أمام التلاميذ وهم في الصف الرابع الابتدائي وهي خارطة العالم ، تعد قفزة تشبه تماما دراسة قصيدة من الشعر الجاهلي للطفل الذي لا يزال يتعلم الحروف .

---

(١) نشواتي ، عبد الحميد : علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، إربد ، الأردن ، ١٩٨٣ ، ص ص ١٥٩ ، ٤١٤ .

(٢) University of Lagos, Nigeria, Regional Conference of the International Geographical Union, 1978, 377-411.

(٣) الأشول ، عادل عز الدين ، علم النفس النمو مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٢ ص ص ٧١ ـ ٧٤ .

(٤) Oliveria, L.O. Child Construction of Spatial Relations and Map Reading, Regional Conference of the International-Geographical Union, 1978, 377-411.

ويرجع ذلك إلى أن التمثيل الكارتوغرافي للعالم أو شبه الجزيرة العربية يظل في أصله موضوعا مجردا ـ مثل الألفاظ المجردة في تعلم اللغة ـ يفوق قدرات الطفل العقلية لتصوره المكاني الذي لا يتجاوز أقصى مواقع نظره الحسي في علاقاته المكانية لمنزله ومدرسته وما بينهما من طرقات ومعالم في مجال القرية أو الحدود المكانية للحي في المدينة .

إن عدم الإلتزام بدور النمو المعرفي في العملية التعلمية ـ التعليمية للطفل وخصائصه النفسية والعقلية ، في صياغة دروس الخريطة المضمنة في مناهج الجغرافية الابتدائية ، قد أدى إلى عدم التوازي بين قدرات التلميذ ومستوى فهم الخرائط المقرر عليه . فالموقف التعلمي للخريطة كغيره من المواقف التعلمية لا يدخل في دائرة التنظيم المعرفي للتلميذ والتي تشمل اكتساب المعلومات والمهارات والخبرة إلا إذا ما روعيت مراحل التعلم السليمة بمتطلباته وشروطه ومؤثراته ، وذلك لأن قوانين التعلم تتبدل تبعا لمرحلة النمو[1] . إن الموقف التعلمي للخريطة العامة والمتخصصة المقررة على التلاميذ تتطلب تنظيما دقيقا لعملية التعلم في اكتساب المعرفة عبر العمليات العقلية من ادراك وتفكير وتذكر وتصور وهذا ما لا يتوفر في خصائص العمر العقلي للتلميذ في المرحلة الأولى للطفولة المتأخرة .

فإدراك الخصائص العلمية والفنية للخريطة يقوم كما ذكرنا على فكرة التجريد ، وبالرغم من أن الرسم هو الأقرب إلى الحقيقة من بين عناصر التجريد الثلاثة (الرمز ـ اللفظ ـ الرسم) ، إلا أن استخراج تلك الحقيقة من داخل الخريطة يظل موقفا تعلميا يعتمد على خصائص النمو المعرفي للتعلم وكذلك على سلامة العملية الادراكية التي تجمع بين العوامل الذاتية للتلميذ والعوامل الموضوعية للخريطة . وبما أن كل ما يتعلق بالفهم الخرائطي يستند على التصور ، فعلينا ألا نقفز لمرحلة التصور هذه دون التأكد من إكمال العملية الإدراكية لأسس الخريطة . خاصة وأن العملية الادراكية تبدأ من ارتباط الحواس بالبيئة المحيطة

---

(١) محمود ، وجيه محمود : التعلم ـ أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، الاسكندرية ، ١٩٨٢ ، ص ١٠٦ .

ولا قبل اتساع عملية التحليل والتفسير لمختلف الظواهر الجغرافية
المعلومات[1] .

لأجل ذلك ، ينبغي الاسترشاد بخصائص النمو المعرفي للتلميذ الابتدائي
ب تدريس الخرائط المقررة في مناهج الجغرافيا حتى يتناسب مع قدراته . إذ أن
خصائص النمو المعرفي تختلف بطبيعة الحال على امتداد سنوات الطفولة المتأخرة
اتها . فالقدرات المعرفية في الجزء الأول من مرحلة الطفولة المتأخرة (التاسعة
العاشرة من العمر) تختلف عن الجزء الثاني منها (الحادية عشرة والثانية عشرة من
لعمر) . وعلى الرغم من أن القدرات الفسيولوجية للطفل في بداية هذه المرحلة
كون قد تعدت بوضوح المرحلة الطفولية السابقة إلا أن القدرات المعرفية لا تزال
رتبطة بالإدراك الحسي ، مما يجعل التعلم لا يزال مرتبطا بالممارسة والوصف
لحسي أيضا . أما في الجزء الثاني من مرحلة الطفولة المتأخرة ، فإن خصائص
لنمو المعرفي تنتقل بالطفل إلى طور المدركات الكلية للأشياء ومعرفة مسبباتها .
مع أن التفكير المجرد وتفسير الظواهر الجغرافية في هذه المرحلة لا يزال مرتبطا
الأمور الحسية الملتصقة بحياة الطفل ، إلا أن هذا التفكير المجرد يبدأ في
ستيعاب العلاقات الكمية بأرقامها ووحداتها القياسية وإدراك مفاهيم العلاقات
لمكانية بأساليب محسوسة[2] . الأمر الذي يجعل إتخاذ التدرج المرحلي في تدريس
لخرائط وفقا لتلك الخصائص المعرفية ضرورة تعلمية ـ تعليمية .

إن خصوصية الموقف التعلمي للخريطة لدى التلميذ تنبع من كونه موقفا
علميا يعتمد على الناحية المهارية لخصائص الإدراك البصري . وعلى العكس من
لك قراءة الكلمات أو الأرقام ، فان التلميذ يحتاج لقدرة خاصة في مهارة التجول
لبصري الذي لا يسير في منظومة الأسطر . ويمكن ربط هذا الموقف مع تجارب

---

١) صالح ، أحمد زكي : علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٨ ـ ص ٤٦٧ .

٢) Kurtw. Fischer, Perception : Principles and Processes, in Arlyne Lazerson (ed), Psychology today: An Introduction, Random House, N. Y., pp. 239-258.

مدرسة الجشتالت حول أسس المجال البصري للإدراك[1] . حيث نجد أن هذه الأسس لا تتكامل في العملية التعلمية للخريطة عند التلميذ مالم يتعرف على أساسيات الخريطة نفسها . ذلك لأن أساسيات الخريطة تهيء له استيعاب خواص رسم الخريطة وفقا للتفسير النفسي الذي وضعته مدرسة الجشتالت لخصائص الإدراك البصري المهاري الذي به يدرك المتعلم ثم يستوعب ما يراه طبقا لما أسمته تلك التجارب النفسية بقوانين تنظيم المجال البصري .

فهذه القوانين تحدد الأثر النفسي للعملية الادراكية بالتقاط الأشكال المختلفة واستيعابها حسب الأرضية التي يقع عليها الشكل وحجمه واتجاهات خطوطه ونقاطه ، وهيئة الشكل المغلق أو المفتوح والمتداخل ، ثم استيعاب المساحات والكثافة المتقاربة والمتشابهة[2] . وواضح أن تلك التشكيلات هي ذات الصيغة التي يتكون منها رسم الخريطة ، لذلك تتوقف العملية الادراكية لدى التلميذ لما تحويه الخريطة على التفاعل بين العوامل الذاتية (العمر العقلي للتلميذ وخصائص نموه المعرفي) وبين العوامل الموضوعية (مفهوم الخريطة والالمام بأساسياتها) .

نموذج للأخطاء والصعوبات :

لاختبار فرضيات هذا البحث ، ولقياس مدى الفهم الخرائطي بين تلاميذ الصفوف الابتدائية ، فقد تم فحص عينات لمجموعة عشوائية تمثل عدة مدارس كما تمثل مختلف المستويات الدراسية لتلك الصفوف وتلك المدارس في مدينة بيشة .

وقد أجرى الاختبار على خرائط صماء عبر أسئلة في غاية البساطة عن بعض أساسيات الخريطة ، على أساس أن تكون الخريطة هي نفس الخريطة التي

---

(١) فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، علم النفس التربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٢٣٢ ـ ٢٤١ .

(٢) صالح ، أحمد زكي : نفس المصدر السابق ، ص ٤٠٤ .

الـــرأي :

لقد استخدمت عائشة الرأي في فتاوى متعددة وهو رأي مبني على المصلحة العامة ودرء المفاسد مثل رأيها في أن النساء اذا أسأن استخدام الإباحة لهن في الخروج للمساجد فيجب منعهن ، وهذا الرأي مبني على درء المفاسد وقد كانت حريصة على الاستدلال لآرائها بتفهم معاني النصوص ، والبحث عن علل الأحكام فرأيها بعدم وجوب الوضوء من حمل الجنازة مبني على عدم وجود المبرر والعلة الشرعية التي يتطلبها الوضوء ، فلمس العيدان ذاتها لا يؤدي الى قطع الوضوء وبالتالي فليس هناك من مبرر لايجاب الوضوء على حامل الجنازة .

ثانياً : عبد الله بن عباس :

هو ابن عم النبي عليه الصلاة والسلام وقد دعا له بقوله : « اللهم فقهه في الدين وعلمه التأويل ».[١٩٥] وقد بدت على ابن عباس أمارات القدرة العلمية في وقت مبكر في حياته وكان عمر بن الخطاب يأذن له مع كبار الصحابة من المهاجرين والأنصار ، وذلك لما لاحظه عليه من مقدرة وسداد رأي .[١٩٦]

لكن عبد الله لم يكتف بهذا الاستعداد الفطري بل عززه بجهد متواصل في التعليم والتلقي عن أصحاب رسول الله ﷺ الكبار . وهو بهذا يتطلع الى أن يكون في يوم من الأيام مرجعاً لعلمهم عندما يذهب أكثرهم ، وقد روى ابن سعد : أنه كان يبذل جهدا كبيراً في الحصول على العلم فها هو يصف حالته وهو واقف بباب أحد كبار الصحابة لا يريد ايقاظه : « أني كنت لآتي الرجل فأجده نائماً لو شئت أن يوقظ لي لأوقظ فأجلس على بابه تسفى على وجهي الريح حتى يستيقظ وأسأله عما أريد ثم أنصرف ».[١٩٧] وبهذا الجهد المتواصل الذي قطف عبد الله بن عباس ثمرته وأصبح من كبار العلماء المكثرين من الفتوى في عهد الصحابة مشاركاً بذلك كبارهم مثل عمر بن الخطاب وابن مسعود ، ولأنه كان صغير السن في حياتهم فقد عاش بعدهم حتى أصبح مرجعاً للناس يجتمعون حوله طلبا للمعرفة . وقد عرف له كبار التابعين منزلته العلمية حتى كان عطاء يسميه البحر من كثرة علمه ، وقال عنه طاووس : « كان ابن عباس من الراسخين في العلم ».[١٩٨]

يدرسها التلاميذ في وقت اجراء الاختبار . وتوضح لنا نتيجة هذا الاختبار مدى استيعاب التلاميذ للخريطة ، ومدى ايفائها بتحقيق هدفها كوسيلة تعليمية .

في الصف الرابع الابتدائي (٢٧ تلميذا) حيث أجرى الاختبار على خريطة صماء للعالم (شكل رقم ٢) ، كانت الأسئلة كما يلي :

س١ : تحديد عنوان الخريطة .

س٢ : وضع الخريطة في اتجاهها الصحيح .

س٣ : تعيين شبه الجزيرة العربية . وقد كانت النتيجة كما يلي :

السؤال	الصواب	الخطأ	الخطأ ٪
عنوان الخريطة	٩	١٨	٦٦,٦
إتجاه الخريطة	١٦	١١	٤٠,٧
الموقع	٧	٢٠	٧٤,٠

ففي السؤال الأول الذي يمثل بداية أساسيات مفهوم الخريطة ، وهو العنوان ، أخطأ ثلثا التلاميذ (٦٦,٦٪) . ويعبر السؤال الثاني عن مفهوم الاتجاه ، وقد أخطأ فيه (٤٠,٧ ٪) . وفي السؤال الثالث الذي يقوم على فكرة الموقع بالنسبة لشبه الجزيرة العربية في العالم وهو الهدف الأساسي من خريطة العالم فقد أخطأ فيه (٧٤٪) .

ومن إجابات التلاميذ يمكن حساب معامل السهولة وهو :

معامل السهولة = ص[١]

ص + خ

حيث أن :

ص = عدد الإجابات الصحيحة .

خ = عدد الإجابات الخاطئة .

---

(١) فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧١ ، ص ٥١٩ .

وعليه يكون معامل السهولة لكل سؤال من الأسئلة التي يظهرها الجدول السابق كما يلي :

عنوان الخريطة = ٩ / (٩ + ١٨) = ٠,٣٣

إتجاه الخريطة = ١٦ / (١٦ + ١١) = ٠,٥٩

الموقع = ٧ / (٧ + ٢٠) = ٠,٢٦

وعليه يمكن ترتيب الأسئلة حسب معاملات السهولة حيث أن التلاميذ أكثر معرفة باتجاه الخريطة ثم عنوانها ، بينما قدرة التلاميذ على تحديد الموقع كانت ضعيفة .

أما في الصف الخامس الابتدائي (٢٨ تلميذا) حيث أجرى الاختبار على خريطة شبه الجزيرة العربية (شكل رقم ٣) فقد كانت النتيجة إيجابية تماما بعكس نتيجة الصف الرابع . ويرجع سبب ذلك إلى أن تلاميذ الصف الخامس يدرسون جغرافية شبه الجزيرة العربية بشيء من التفصيل بعد دراسة موجزة لها في الصف الرابع . فعلى خريطة شبه الجزيرة العربية تمكن جميع التلاميذ من تحديد عنوان الخريطة ووضعها في الاتجاه الصحيح وتعيين جميع دول شبه الجزيرة العربية في مواقعها الصحيحة . ولم يخطيء سوى ثلاثة تلاميذ (تلميذ واحد وضعها مقلوبة وتلميذان أخفقا في تحديد الأردن كدولة مجاورة لشبه الجزيرة العربية) .

إن هذه النتيجة الايجابية تؤكد أهمية التدريب والخبرة في العملية الادراكية لتعلم الخريطة ، حيث تكرر استخدام خريطة شبه الجزيرة العربية من الصف الرابع حتى الصف الخامس فاستوعبها التلميذ في تنظيمه المعرفي بمهارة الادراك البصري رغم غياب أساسيات الخريطة .

في الصف السادس الابتدائي (٤٠ تلميذا) على خريطة صماء للعالم العربي (شكل رقم ٤) وبنفس صياغة الأسئلة حول وضع الخريطة في اتجاهها الصحيح وتحديد عنوان الخريطة وتعين مصر والبحر الأبيض المتوسط ، كانت النتيجة كما يلي :

السؤال	الصواب	الخطأ	الخطأ ٪
اتجاه الخريطة	٣٠	١٠	٢٥
عنوان الخريطة	١٥	٢٥	٦٢,٥
المواقع	١٢	٢٨	٧٠

معامل السهولة = ص

ص عدد الاجابات الصحيحة

خ عدد الاجابات الخاطئة

اتجاه الخريطة = ٣٠ / ٧٥,

٣٠ + ١٠ = ٤٠

عنوان الخريطة = ١٥ / ٣٨,

١٥ + ٢٥ = ٤٠

الموقـــع = ١٢ / ٣٠,

١٢ + ٢٨ = ٤٠

وعليه يمكن ترتيب الأسئلة حسب معاملات السهولة حيث أن التلاميذ أكثر معرفة باتجاه الخريطة ثم عنوانها ، بينما قدرة التلاميذ على تحديد الموقع كانت ضعيفة .

وفي سؤال إضافي لمجموعة من تلاميذ الصف السادس حول تحديد عنوان خريطة العالم ، أخطأ ٦ من بين ١٥ تلميذا في ذلك (٤٠ ٪) .

إن نتائج هذا الاختبار تعكس بوضوح أن صعوبة قراءة الخريطة تعود لعدم الالمام بأساسيات الخريطة وغياب التدرج في استيعاب أنماطها وقلة التدريب على دراستها ورسمها . ويتبع ذلك أن هذه الصعوبات تنمو مع التلاميذ وتصبح أخطاء شائعة في مراحل التعليم اللاحقة يشكو منها معظم المعلمين .

من أمثلة تلك الأخطاء الشائعة التي ترجع لعدم التعامل مع مقياس الرسم أن التلميذ لا يفلح في تصور حجم ومساحات الأماكن على الخريطة ، خاصة عندما تحتل الرموز وأسماء الأماكن حيزا كبيرا من أرضية الخريطة . كما أن عدم

ج في التعرف على أنماط الخرائط تضع أمام التلاميذ صعوبة التميز بين
يطة العامة والخريطة المتخصصة أو الخريطة التفصيلية .

يحق لنا الآن ، بعد أن أشرنا إلى الصعوبات التي تعوق استخدام الخريطة
يم في المدارس الابتدائية ، أن نسأل عن كيفية تحقيق الفهم الصحيح المبني
أساسيات مفهوم الخريطة وعلى التدرج التطبيقي في رسم وقراءة الخريطة
رافية .

: المراحل المقترحة لتعليم رسم وقراءة الخرائط :

قد يبدو التصور المكاني أمرا يسيرا حتى بالنسبة للذين يجهلون الأسس
ضية والهندسية التي بها يتحول السطح المقوس للأرض إلى رسم منبسط على
ة بواسطة مساقط الخرائط ، أو للذين لا يعرفون كيف رسمت الخريطة التي
أيديهم بمقياس رسم معين ، وذلك عند استخدامهم لخريطة ذات مقياس
كبير مفصلة (كادسترالية) . وهي أن تلك الخريطة تستخدم كدليل في
ر والسياحة أو تحديد مواقع المساكن والمزارع . غير أن هذا التصور المكاني
يتوقف حتى بالنسبة للراشدين الذين يبدو لهم الأمر يسيرا ، وذلك عندما
ح لهم مثلا أن أقرب طريق جوي بين الشرق والغرب في الخطوط العليا من
م ليس مستقيما بل منحرفا فوق القطب . عندها يبدأ التصور المكاني في عملية
كية بعيدة عن الأرض التي يقف عليها الشخص حتى يستطيع أن يتخيل شتى
ضاع المكانية مثل : فوق ـ تحت . هنا ـ هناك . مرتفع ـ منخفض ، داخل ـ
ج ، حول ـ خلف ـ أمام وكلها أوضاع مكانية لشكل الأرض وأبعادها تعين
سان لتفسير ظاهرة المرور فوق القطب . فهل يمتلك الطفل في عمر التعليم
بتدائي تلك القدرة على التصور والادراك المكاني الواسع لكي يتخيل الوضع
يقي لخارطة العالم أو لجزء منها ؟ . . علما بأن الطفل في مرحلة طفولته المبكرة
ن في علاقات مكانية تحدها أفعاله وحاجياته بما يمكن تسميته الحيز العملي
كان ؟ . . لقد تمت متابعة النمو البطيء في هذه المرحلة التي ينتقل فيها الطفل
سنوات عمره الأولى إلى مااصطلح بتسميته : الحيز الخرائطي العملي .

وبعد ذلك أجرى علماء النفس تجارب على الأطفال لمعرفة ما إذا كان الطفل
مراحل الطفولة الوسطى والمتأخرة يمتلك القدرة الادراكية لمعنى (خارطة) .

وقامت التجارب على فكرة تحرك الطفل في اطار حيز مكاني بسيط في شكل مستطيلات معكوفة ثم سؤاله عن المخطط العام للشكل الذي كان فيه . وأثبتت تلك التجارب أن الطفل يبدأ في تكوين فكرة التصور والعلاقة المكانية في حوالي السادسة من عمره . ولئن كان قادرا على تصور مخطط منزله قبل هذه السن بعام أو أكثر ، فإن ذلك يعود لارتباطه العضوي به باعتباره أول الأماكن المألوفة لديه(١) . فيصبح نتيجة لذلك ، أن التدرج الإدراكي للطفل ينمو من الحيز العملي المكاني في المرحلة المبكرة ، إلى الحيز المباشر في المرحلة الوسطى ثم الحيز الخرائطي المباشر في بداية طفولته المتأخرة ، وذلك في نطاق ما يشاهده حسيا في المنزل والمدرسة والقرية أو منطقته السكنية في المدينة .

لأجل ذلك ، فان العمل الخرائطي في حدود تلك القدرات يصبح تطبيقاً هادفا لتنمية القدرة المعرفية للطفل وليس عرضا لخرائط قارية وعالمية تقفز بقدراته من الحيز الفعلي والخرائطي المباشر إلى الحيز الخرائطي المجرد .

انطلاقا من هذه القواعد النفسية والتربوية ، ومما سبق الاشارة اليه من تطابق الأطوار الأولية لتعلم القراءة والكتابة مع مبادىء تعلم الخريطة باعتماد المدلول الحسي قبل المجرد : فإن مراحل تدريس الخارطة ضمن المنهج الجغرافي الابتدائي يمكن أن تحقق الهدف التربوي العلمي إذا ما صيغت على أسس الارتباط البيئي المباشر ومراحل النمو المعرفي للتلميذ والتطبيق العملي المحسوس ، على النحو التالي :

المرحلة الأولى : خارطة حجرة الدراسة ، وتقوم على رسم تخطيطي مبسط لا يحمل أساسيات الخريطة بل يهدف إلى مفهوم ومعنى الخارطة .

المرحلة الثانية : خارطة المدرسة ، وتهدف إلى تعلم مبادىء قراءة الخريطة .

المرحلة الثالثة : خارطة المنزل ، وفيها تكتمل فكرة معنى خارطة مع قراءة مبسطة لتفاصيل محتواها .

---

(١) Stone, L. J. and Church, j. :Childhood and Adolescence A Psychology of the Growing Person, Random House, N.Y., 1968, pp. 326 - 330 .

المرحلة الرابعة : خارطة القرية أو الحي السكني أو الحي المحيط بالمدرسة في المدينة ، وهنا يبدأ التلميذ التعرف على مبادىء أساسيات الخريطة بشكل تطبيقي مبسط .

المرحلة الخامسة : الخريطة الافتراضية ، وترمي إلى تطبيقات الرسم مع تثبيت أساسيات الخريطة .

المرحلة السادسة : خرائط الاقليم / الدولة .

المرحلة السابعة : خرائط القارة / العالم .

على أن يتوقف التوزيع الزمني لهذه المراحل على دراسة منهجية دقيقة ومفصلة لتتماشى مع طبيعة المنهج الجغرافي ومحتوياته أو المنهج التكاملي المقترح .

المرحلـــة الأولى :

لكي يتعرف التلميذ في البداية على معنى ومفهوم الخارطة فإن الرسم التخطيطي لحجرة الدراسة يمثل واقعا مصورا يستند على إدراك حسي يرتبط بحياة التلميذ اليومية . وفيها تبدو لنا القاعدة التربوية التعلمية المبسطة في التطبيق العملي ، إذ يمكن الاستعانة بصورة لغرفة الدراسة من الخارج قبل تحويلها لرمز مسطح كما ينظر اليها من عل كما يوضح الشكل رقم (٥) .

وفي هذه المرحلة الأولية لن يتعرف التلميذ على المعنى الدقيق لقياس الرسم ، بل نوجهه لمعرفة فكرة التناسب بين حجم الحجرة على الحقيقة وبين ماعليه حجم الورقة ، وبذلك نضع اللبنة الأولى لمفهوم مقياس الرسم الذي هو في دقته يقوم على فكرة النسبة . ومن الفوائد العملية لرسم خارطة حجرة الدراسة أيضا . إن الاتجاه يتخذ بالنسبة للتلميذ أبعادا واقعية عندما يتعلم أن مايرسمه إلى أعلى هو في حقيقه ما يراه أمامه ، والأسفل هو مايراه خلفه وكذلك يمينه ويساره . وبذلك لا يتصور خطأ عندما تتقدم به دراسة الخريطة أن للأرض أعلى وأسفل . فيدرك معنى الشمال الجغرافي .

وفي المجال التطبيقي المبسط فإن التلميذ يتعلم التطبيق الميداني للعمل الخرائطي بفكرة التعيين . وذلك بأن يعين مكانه على خارطة حجرة الدراسة وفقا لوضع المقاعد وغير ذلك من المواقع .

إن مثل هذه التطبيقات المبسطة لا تستند على أساسيات الخريطة بل تندرج ضمنيا في المعنى والمفهوم والتمثيل الخرائطي لما يقع مباشرة أمام نظر التلميذ وادراكه الحسي ، خاصة عندما يتدرب بنفسه على رسم ذلك المكان .

المرحلــة الثانيــة :

لما كان الهدف من المرحلة الأولى تعريف التلميذ بمعنى الخارطة ورسمها مبسطا ، فإن المرحلة الثانية لا يقوم فيها التلميذ برسم خارطة المدرسة ، بل نتدرج به من مفهوم الخارطة من حيث أنها تمثيل مصغر للواقع إلى تعلم قراءة الخريطة . وذلك بأن نعرض عليه خارطة المدرسة متقنة الرسم ، ونحدد له عليها حجرة دراسته والحجرات الأخرى وكافة المعالم الموجودة داخل المدرسة ممثلة على الخريطة . ثم يتبع ذلك تدريب نظري وعملي على تحديد المواقع والاتجاهات يهدف إلى تنمية قدرات التلميذ المعرفية في إدراك العلاقة السليمة بين التصور المكاني للخريطة والواقع المكاني الذي يحسه ويشاهده ، كما يظهر من الشكل رقم (٦) .

المرحلــة الثالثــة :

بعد أن يكون التلميذ قد أدرك بحسه المباشرة معنى الخارطة في المرحلة الأولى برسم حجرة الدراسة . ثم معنى قراءة الخارطة في المرحلة الثانية بدراسة معالم المدرسة ، ننتقل به للمرحلة التي ندمج فيها معنى الخارطة ورسمها وقراءتها في صورة موحدة مبسطة بدراسة خارطة المنزل (الشكل رقم ٧) . وبما أن المنزل هو البيئة الأولى التي نشأ فيها الطفل وبدأ فيها تصوره المكاني والعلاقات المكانية لأنحاء المنزل المختلفة ، فان مساعدة التلميذ على رسم خارطة منزله انطلاقا من الأسس التي تعلمها في المرحلتين الأولى والثانية ، تجعله قادرا على ترسيخ مفهوم الخارطة ورسمها وقراءتها في المدى الجغرافي المباشر فيصبح ذلك أساس لمعرفة مقياس الرسم وأهميته ، ثم تمثيل المعالم ودور الاتجاه والموقع في التوزيعات والعلاقات المكانية في الدراسات الخرائطية اللاحقة .

وتجدر الاشارة هنا إلى أن المراحل الأولية الثلاث والتي تمثل حيز الرؤية المباشرة للتلميذ ، تظل فكرة الرسم فيها تقديرية وغير دقيقة وبخطوط غير

مستقيمة وذلك في حدود إمكانات التلميذ الفنية الواقعية . ولكنها رغم ذلك تحقق الهدف ببناء قاعدة كيفية التمثيل المصغر للأماكن .

المرحلة الرابعة :

وهي مرحلة في غاية الأهمية ، حيث ننتقل بالتلميذ من الرسم التخطيطي للمنظور المباشر في المدرسة والمنزل ، إلى أماكن لا تزال أمام واقعه البيئي المحسوس لكنها تتعدى الرؤية المباشرة نحو الشوارع الخلفية والأمامية والمباني المختلفة في نطاق القرية أو الحي في المدينة كما يبدو من الشكل رقم (٨) . وجميعها معالم تقع في حدود خط الأفق . إن الهدف الجوهري لخارطة القرية أو الحي السكني أو الحي المحيط بالمدرسة ـ التي تغطي مساحة أكبر نسبيا باعتبار مسقط خرائطي من نقطة أعلى ـ هو المدخل الرئيسي لأساسيات الخريطة . فمن خلال ادراك التلميذ لكيفية تمثيل تلك المنطقة بالرسم الخرائطي فإنه يتعلم :

١ ـ أن لكل خارطة غرضا يحدد هدفها ويكتب واضحا عليها باعتباره (العنوان) .
٢ ـ وأن لكل خارطة معالم واقعية من طرق ومبان يساعد في تحديدها (الاتجاه) .
٣ ـ وأن لكل معلم وظاهرة رمز في الخريطة نسميه (مصطلح) .
٤ ـ وأن المنطقة التي تغطيها الخارطة لها مكان معلوم بالنسبة للقرية أو المدينة أو الاقليم يسمى (الموقع) .
٥ ـ وأن أهم ما يهيء لنا رسم المناطق الواسعة من الطبيعة على الورقة الصغيرة هو (مقياس الرسم) .

المرحلة الخامسة :

يكون الانتقال للمرحلة الخامسة تطبيقيا بطريقة بناءة من خلال خرائط افتراضية (تصويرية) تقوم على التنوع ، وتحمل أساسيات الخريطة الخمسة . وتسبق هذه الخرائط الافتراضية خريطة واقعية تغطي مساحة أكبر في تسلسل حجرة الدراسة ، المدرسة ، المنزل ، القرية أو الحي ، وذلك للمنطقة التي تشمل القرى أو أقسام المدينة الرئيسية بدون تفاصيل دقيقة . وفي هذا توسيع لمدارك التلميذ لاستيعاب فكرة تمثيل الخريطة لواقع الأرض بتصغيره عن طريق مقياس الرسم . وتبدأ فكرة مقياس الرسم بالنظام الخطي لسهولة التطبيق عليه ، مع أساسيات الخريطة الأخرى . والشكل رقم (٩) يظهر مانقول .

المرحلتان السادسة والسابعة :

إن التدريبات والتطبيقات على أساسيات الخريطة ، متدرجة من أماكن الرؤية المباشرة إلى الأماكن التي تتعدى خط الأفق ثم المناطق المجاورة والافتراضية ، تجعلان الادراك الحسي والتصور المكاني لدى التلميذ أمرا ميسورا وتصبح بالتالي قراءة الخريطة أمرا مرتبا في التنظيم المعرفي للتلميذ ، كلما تقدمت به التخصصات الخرائطية مع نموه العمري والمعرفي والدراسي في خرائط الإقليم والدولة ثم القارة والعالم في المرحلتين الأخيرتين كما يبدو في الشكل رقم (١٠) . وذلك لأن أساسيات الخريطة ومفهومها تبقى ثابتة مهما تنوعت أنماط الخريطة وأهدافها ومساحاتها .

الخاتمة والتوصيات :

لكي تتحقق الأهداف التعليمية التربوية من تدريس الجغرافيا في إطار متكامل مع الأهداف التربوية التعليمية العامة . فإن إعادة النظر في الأسلوب المتبع في تعليم الخريطة لتلاميذ المدرسة الابتدائية يصبح ضرورة تحتمها النظرة التربوية والموضوعية لتعلم الخريطة نفسها .

ويأخذ موضوع تعلم الخريطة في المرحلة الابتدائية أهمية ليس بسبب غياب تعلم مبادىء قراءة الخريطة في هذه المرحلة الأساسية للمراحل اللاحقة فحسب ، بل بسبب غياب تلك المبادىء في المرحلتين المتوسطة والثانوية أيضا . اذ لايدرس التلميذ في كافة المراحل التعليمية بالمملكة العربية السعودية أساسيات الخريطة والتطبيقات عليها ، إنما يكتفي المقرر الوحيد عن علم الخرائط في التعليم العام ـ وذلك ضمن منهج الجغرافيا في الصف الأول الثانوي ـ بتناول أصول وأساسيات وأنواع الخرائط بأسلوب نظري بحت ، لا يعكس طبيعة المفهوم والأهداف الخرائطية .

إن الأسس التربوية والتعليمية والموضوعية التي ينبغي الاسترشاد بها لصياغة منهج خرائطي هادف . يتحاشى أسباب القصور في العمل الخرائطي التي أشرنا اليها ، ويهدف إلى الانتفاع الأمثل بالقيمة العملية للخارطة في تنمية قدرات التلميذ الذاتية ، يمكن إيجازها فيما يلي :

أولا : عمل دورات تدريبية للمدرسين على استخدام الخرائط من حيث القدرة على صناعتها وقراءة البيانات المسجلة عليها ، وتفسير التوزيعات والمواقع على الخريطة وتعليلها جغرافيا ، أو تدخل ضمن الدورات التربوية التي تقام في بعض جامعات المملكة .

ثانيا : ترسيخ فكرة الخارطة كتمثيل مصغر للأماكن . وذلك بالتصوير البيئي المباشر .

ثالثا : اقتصار استخدام الخريطة في مراحلها الأولية على خصائص وأهداف تقود التلميذ بحلقات مترابطة كي يدرك أن هذه الخريطة دليل يقودنا للأماكن المختلفة . ثم رمز يختزل لنا الظواهر الموجودة في البيئة ، وأنها بعد ذلك تمثيل للمناطق البعيدة التي لا نراها .

رابعا : الاهتمام بمبدأ أن تعلم قراءة الخريطة ورسمها هو موقف تعلمي ترتبط فيه العملية الادراكية بالسلوك المهاري الحركي ، وبالتنسيق بينهما في التدريب الدقيق على المعطيات التي تهيؤها أساسيات الخريطة في قراءتها والتدريب المهاري في رسمها . وهنا تتكامل وتتابع المرحلة المعرفية (الأصول والأساسيات والخصائص) بالمرحلة الارتباطية (التدريب الدقيق) فالمرحلة الاستقلالية (ترابط القوى المعرفية والحسية وخبرة التدريب) ، فتقود لاتقان العمل الخرائطي ـ قراءة ورسما ـ على أساس ما يعرف بالتغذية الراجعة التي تيسر العمل وتجعله أداء ميكانيكيا .

خامسا : يوصي الباحثان أن تسهم إدارة المناهج والتطوير التربوي والمختصون بدراسة صياغة منهجية متكاملة لتفاصيل المراحل المقترحة في البحث .

وسوف نعرض فيما يأتي بعضاً من فتاويه علنا نتبين منها منهجه الفقهي .

المتعـــة :

كان لعبد الله بن عباس رأى في نكاح المتعة خالف به جمهور الصحابة أمثال عمر وابن مسعود وعلي وزيد وعائشة الذين يرون حرمة المتعة لأن رسول الله ﷺ قد حرمها بشكل نهائي عام الفتح كما ورد في حديث سبرة الجهني مرفوعاً : « انها حرام من يومكم هذا الى يوم القيامة ».[١٩٩] ولكن عبد الله بن عباس كان له وجهة نظر أخرى فهو يفسر قوله تعالى : « فما استمتعتم به منهن فأتوهن أجورهن فريضة » تفسيراً مخالفاً لتفسير جمهور الصحابة الذين كانوا يرون بأنها تعني المهر في عقد النكاح ،[٢٠٠] ولكن عبد الله يفسرها بأنها اباحة للمتعة ويضيف على الآية بقراءته هو : « الى أجل مسمى ». وحينما سئل عن المتعة قرأ : فما أستمتعتم به منهن (الى أجل مسمى) كما روى عن حبيب بن أبي ثابت قوله : « أعطاني ابن عباس مصحفاً وقال : هذا قراءة أبي » وفيه الزيادة السابق ذكرها .[٢٠١] كما أنه كان يرى أن الرسول رخص في المتعة نظراً للحاجة للنساء في أوقات الغزوات ، وأن الرسول أباح لهم التمتع لأجل ذلك .[٢٠٢] فهو يرى أن أجر الاستمتاع المذكور في الآية تعني اباحة متعة النساء بنكاحهن الى أجل ، وقد روى الترمذي أن عبد الله بن عباس قد رجع عن ذلك الرأي قائلاً : روى عن عبد الله بن عباس شيء من الرخصة في المتعة ثم رجع عن قوله ، ثم بعد ذلك أورد الترمذي عبارات لابن عباس تدل على رجوعه عن القول بالإباحة .[٢٠٣] كما روى ابن قتيبة عن سعيد بن جبير رجوع ابن عباس في آخر حياته عن رأيه السابق وذلك لما رأى اساءة استخدام الإباحة .[٢٠٤] ويروي الجصاص أيضاً رجوعه عن ذلك .[٢٠٥] أما الدكتور عبد المجيد محمود فيرى أن ابن عباس ثبت على رأيه في المتعة ، وذلك استدلالاً بما أورده البخاري عن أبي حمزة قال : « سألت ابن عباس عن متعة النساء فرخص ، فقال مولى له : انما ذلك في الحال الشديدة وفي النساء قلة ونحوه فقال ابن عباس : نعم ».[٢٠٦] ويؤيد وجهة النظر السابقة بأن ابن عباس ثبت على رأيه في المتعة أن شهرة الإباحة أكثر من شهرة الرجوع عنها ، وذلك لأن أهل مكة وعلماءها وهم المتأثرون بفتاوي عبد الله بن عباس كانوا يأخذون بالإباحة ، وقد روى عن ابن عبد البر قوله : « أصحابه من أهل مكة

المراجـع العربيـة

أولا : الدوريـات :

(١) سلمى ، ناصر بن محمد : نموذج لتوقيع الكتابة العربية على الرموز في الخرائط العامة والطبوغرافية ، سلسلة بحوث في جغرافية المملكة العربية السعودية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٩٨٩ .

ثانيا : الكتب :

(٢) المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف : منهج التعليم الابتدائي لمدارس البنين ، المجموعة الأولى ، الرياض ، ١٣٨٨ هـ .

(٣) المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، التطوير التربوي ، الإدارة العامة للمناهج .

(أ) الأسرة والمجتمع ، للصف الثالث الابتدائي (بدون تاريخ) .

(ب) مجتمعنا ، للصف الرابع الابتدائي (١٤٠٨ هـ) .

(جـ) بلادنا ، للصف الخامس الابتدائي (١٤٠٧ هـ) .

(٤) المملكة العربية السعودية . وزارة المعارف ، الادارة العامة للمناهج ، مبادىء في الجغرافيا ، للصف الرابع الابتدائي (١٩٨٩) .

(٥) المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف إدارة الكتب المدرسية . جغرافية الجزيرة العربية للصف الخامس الابتدائي . (١٩٨٧) .

(٦) المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف . إدارة الكتب المدرسية ، الجغرافية الابتدائية ، للصف السادس الابتدائي ، (١٩٨٥) .

(٧) الأشول ، عادل عز الدين ، علم النفس النمو مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٢ .

(٨) زهران ، حامد عبد السلام : علم نفس النمو ، عالم الكتب ، القاهرة. (١٩٨٥) .

(٩) صالح ، أحمد زكي : علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، (١٩٨٨) .

١) فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، علم النفس التربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، (١٩٨٠) .

١) محمود ، إبراهيم وجيه : التعلم - أسسه ونظرياته وتطبيقاته . الاسكندرية ، (١٩٨٢) .

١) نشواتي ، عبد الحميد : علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، إربد ، الأردن ، (١٩٨٣) .

المراجـــع الأجنبيـــة

(1) Balchin, w.c. (ed). Geography : Outline for Intending Student, Rou ledge, London, 1970.

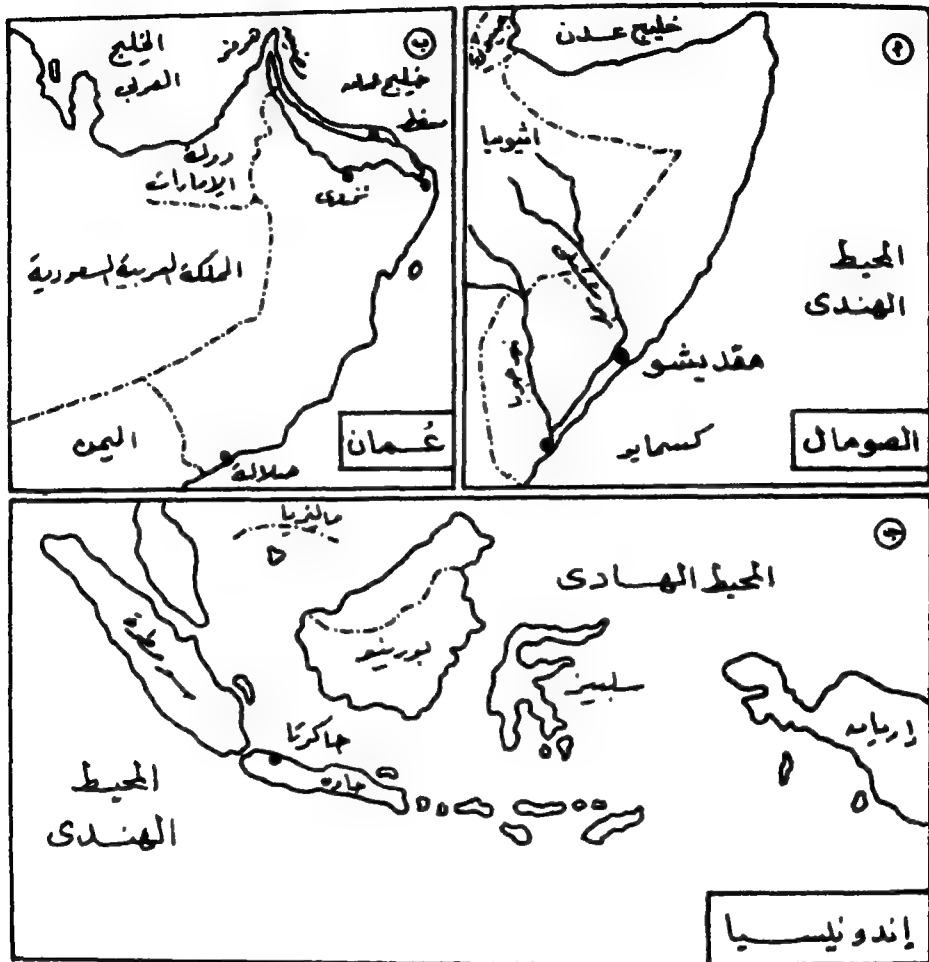
(2) Balogun, o. Communicating Through Statistical Maps, Internation Year Book of Cartography, London, 1982.

(3) Kurt, w.f, Perception: Principles and Processes, in Arlyne Lazerson (ed Psychology Today: An Introduction, Random House, N.Y., 1975.

(4) Oliveria, L.O., Child Construction of Spatial Relations and Ma Reading, R.C.1.G.U. University of Lagos Nigeria, 1978.

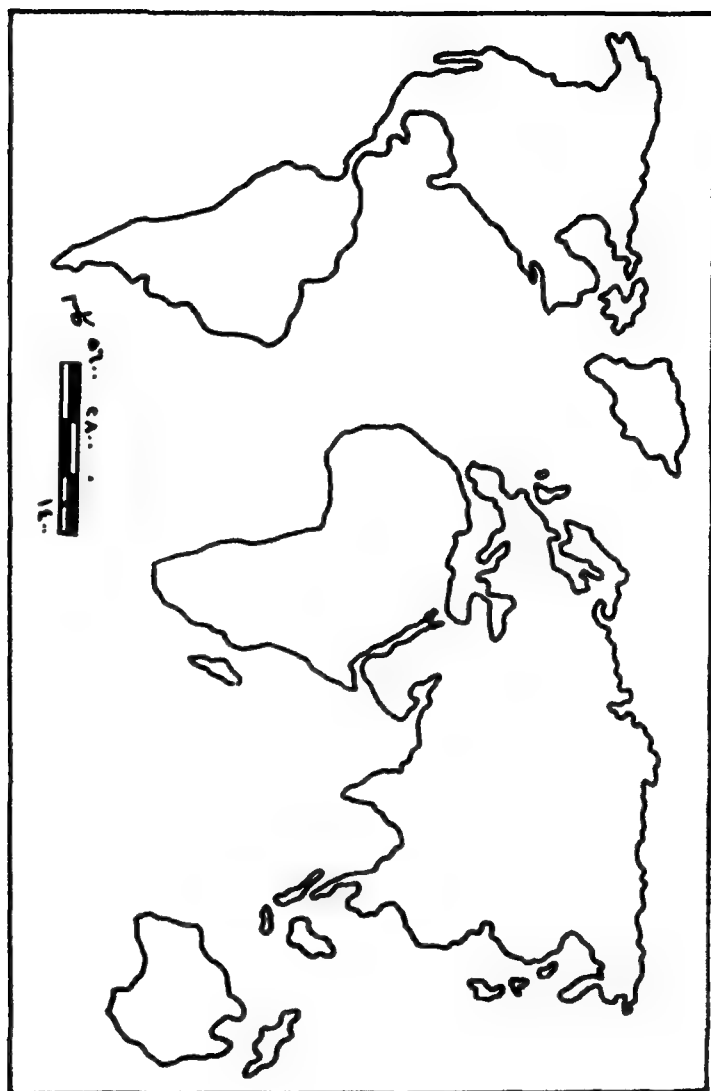
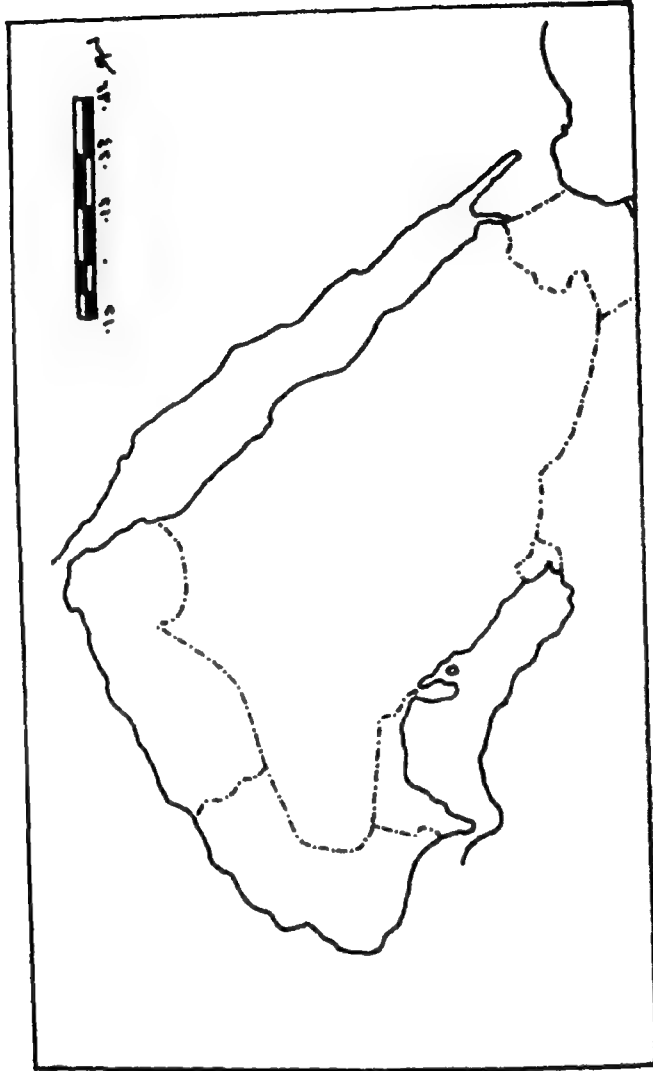
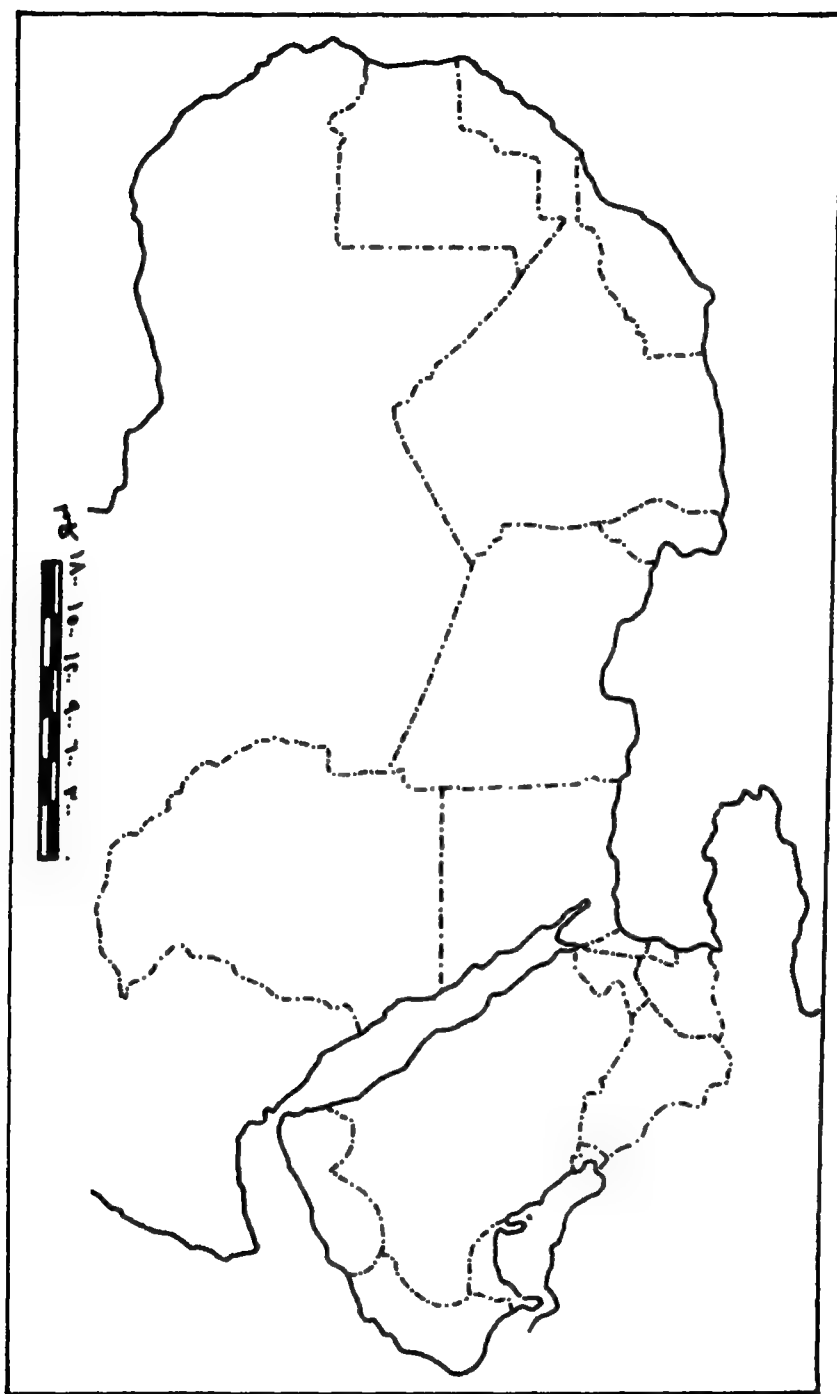
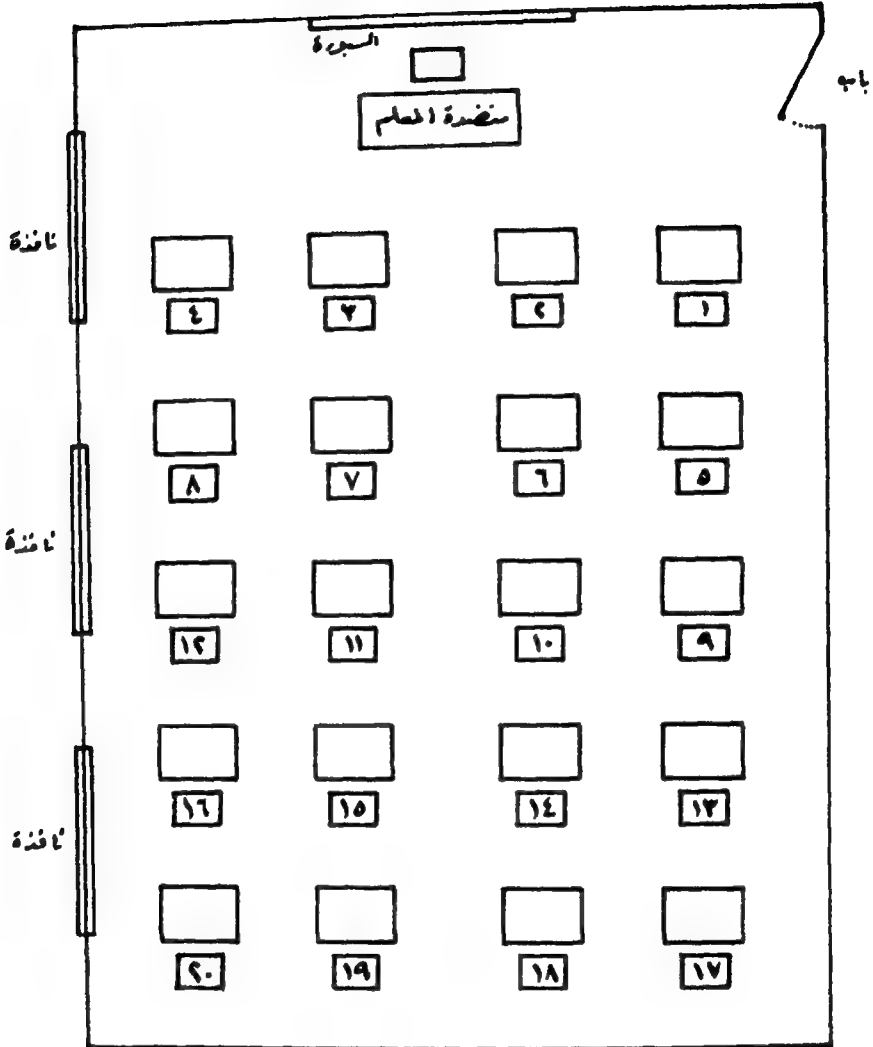
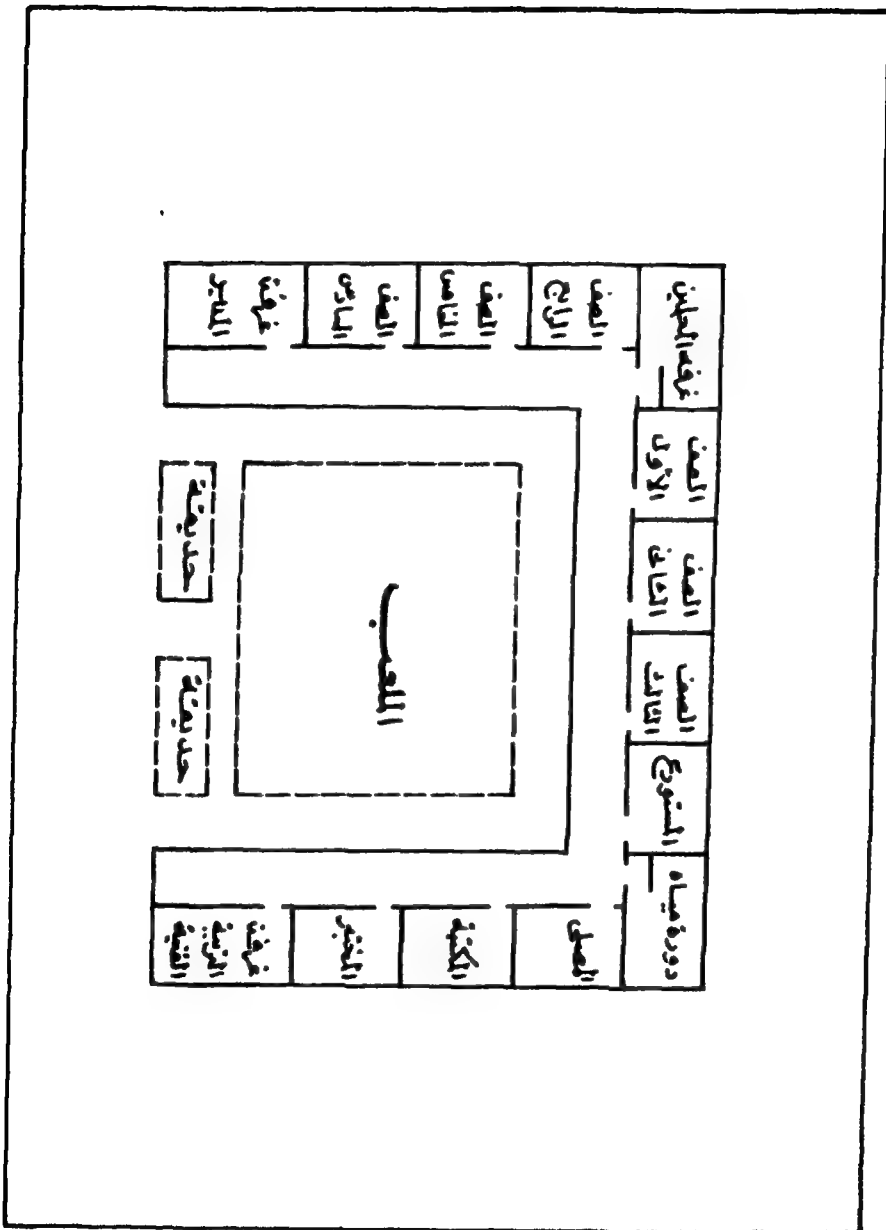
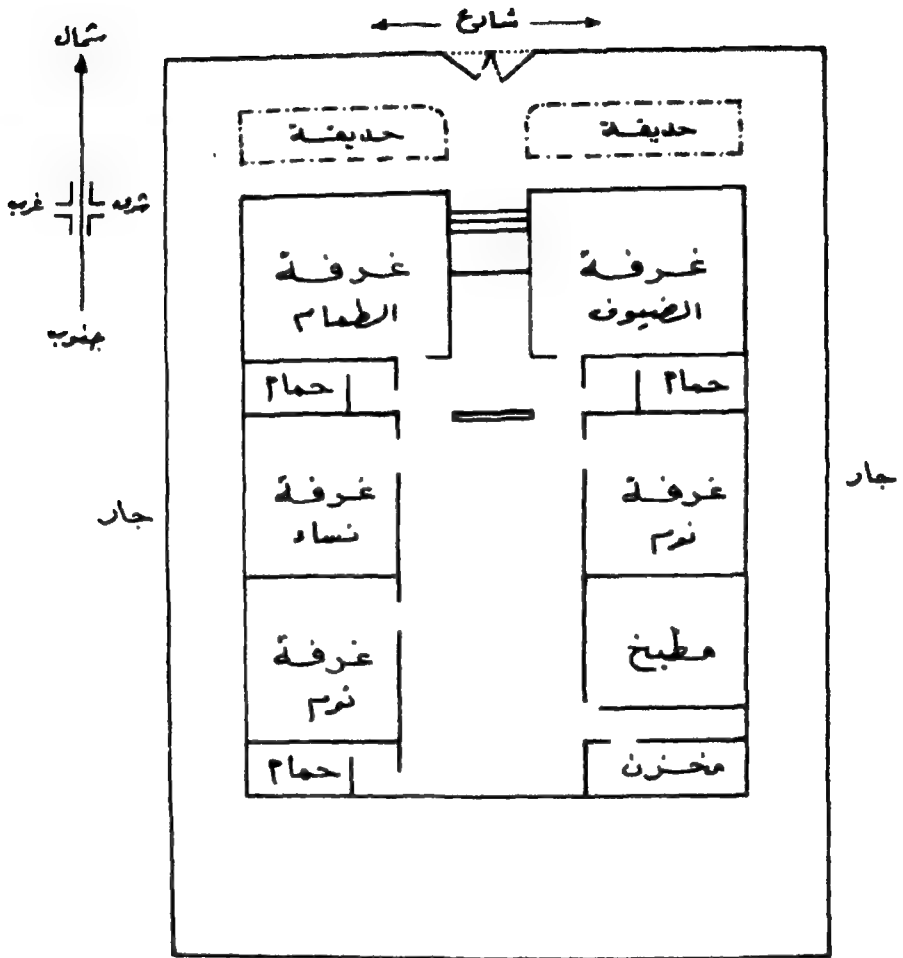
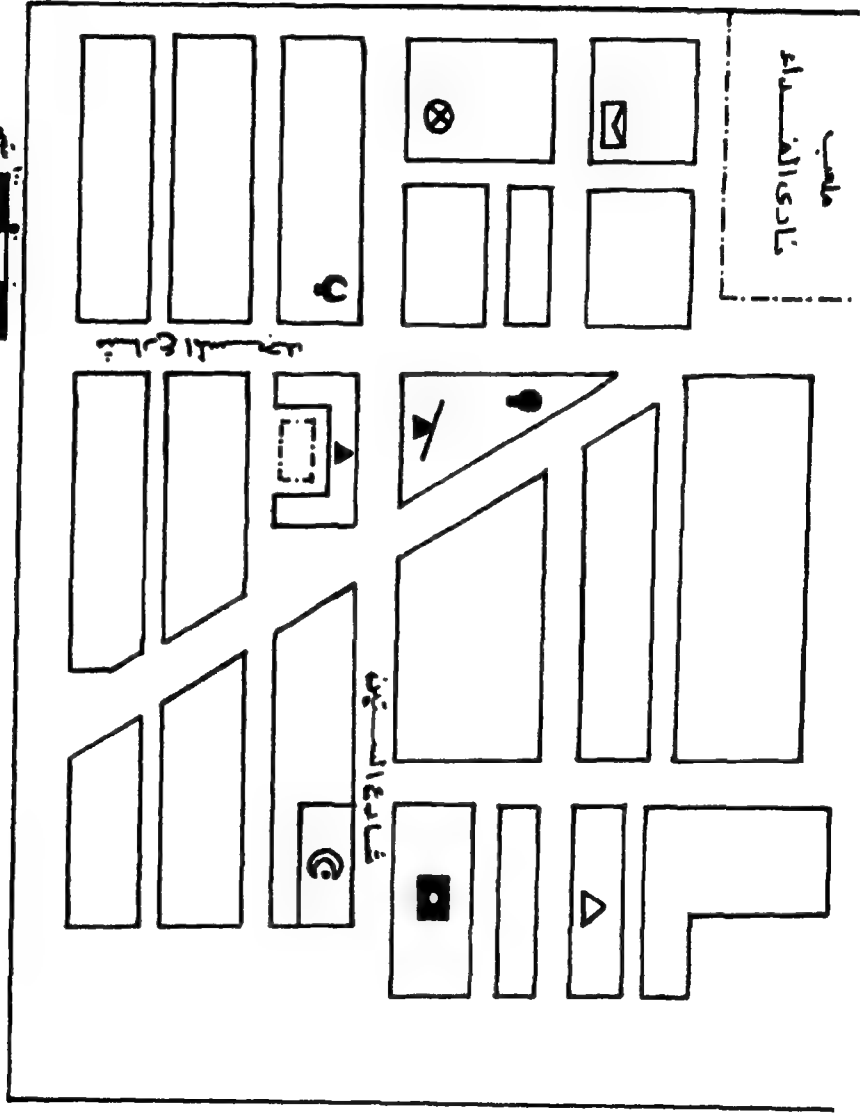
(5) Stone, L.J. and Church, J., Childhood and Adolescence : A Psycholog of the Growing Person, Random House, N. Y., 1975.

(6) University of Lagos, Regional Conference of the International Geog raphical Union — R.C.I.G.U. — Lagos, Nigeria, 1978.

شكل رقم (١) : عدم وجود مقياس للرسم في خرائط الكتب المدرسية بمراحل التعليم العام .

(أ) المملكة العربية السعودية ـ وزارة المعارف ـ إدارة المقررات ـ الجغرافيا الإبتدائية للصف السادس الابتدائي ـ الرياض ١٤٠٥ هـ ـ شكل (١٦) ـ ص ٦٤ .

(ب) المملكة العربية السعودية ـ وزارة المعارف ـ إدارة المقررات : جغرافية العالم الإسلامي ـ للصف الثاني المتوسط ١٤٠٦ هـ . خريطة رقم (٨) ص ٤٨ .

(جـ) المملكة العربية السعودية ـ وزارة المعارف ـ إدارة المقررات : الجغرافية الاقليمية للعالم الإسلامي ـ للصف الثالث الثاوي ١٤٠٧ هـ شكل (٢٤) ص ١٠٦ .

شكل رقم (٢) خريطـــة العـــالم

شكل رقم (٣) خريطة دول شبه الجزيرة العربية

شكل رقم (٤) خريطة العالم العـــربي

شكل رقم (٥) غرفـة الدراسـة

شكل رقم (٦) خريطة المدرسة

شكل رقم (٧) خريطـة المنـزل

شمال
غرب
شرق
جنوب
ملعب
نادي الفداء
مفتاح
الرموز
روضة أطفال
مدرسة ابتدائية بنين
مدرسة ابتدائية بنات
مسجد
سوق
مستوصف
مركز شرطة
مكتب بريد وبرق وهاتف
منتزه
شارع الستين
شارع المسجد

واليمن يرونه حلالاً »(٢٧) وقد أشتهرت عنهم الإباحة مما دعا الزهري إلى القول : « مارأيت قوماً أنقض لعرى الاسلام من أهل مكة »(٢٠٨) إعتراضاً منه على إجازتهم للمتعة .

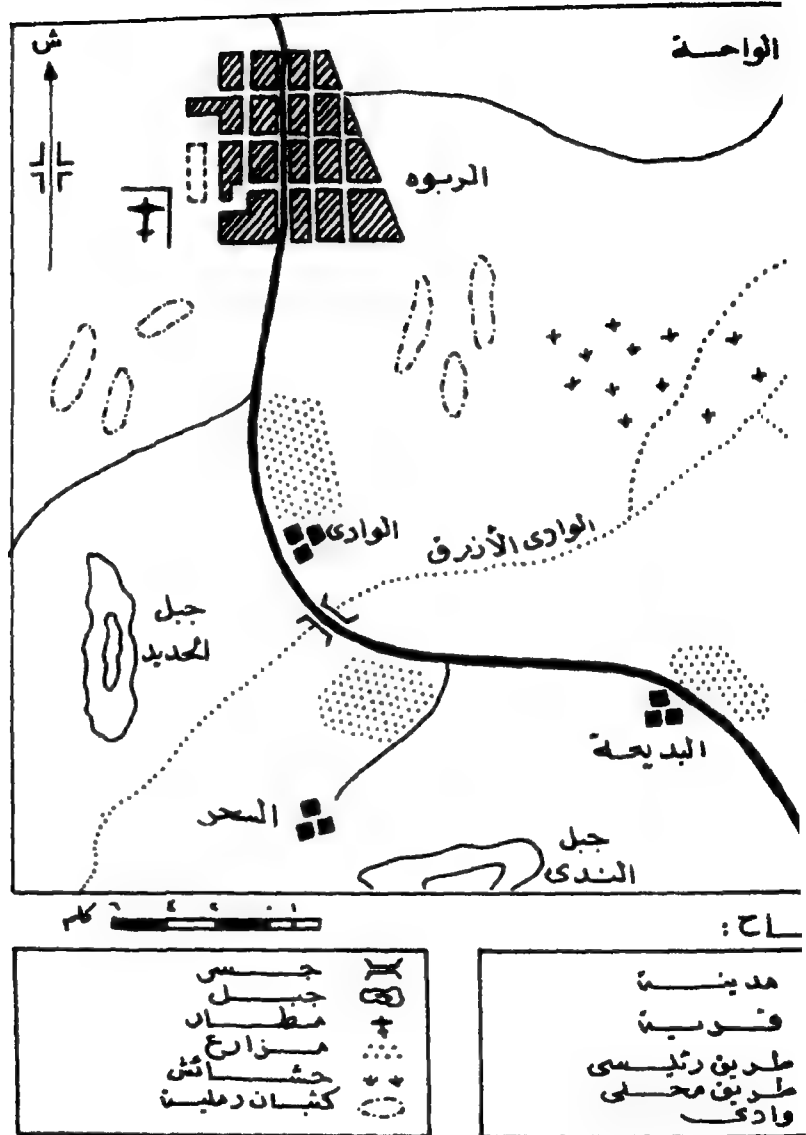
الرمل في الطواف :

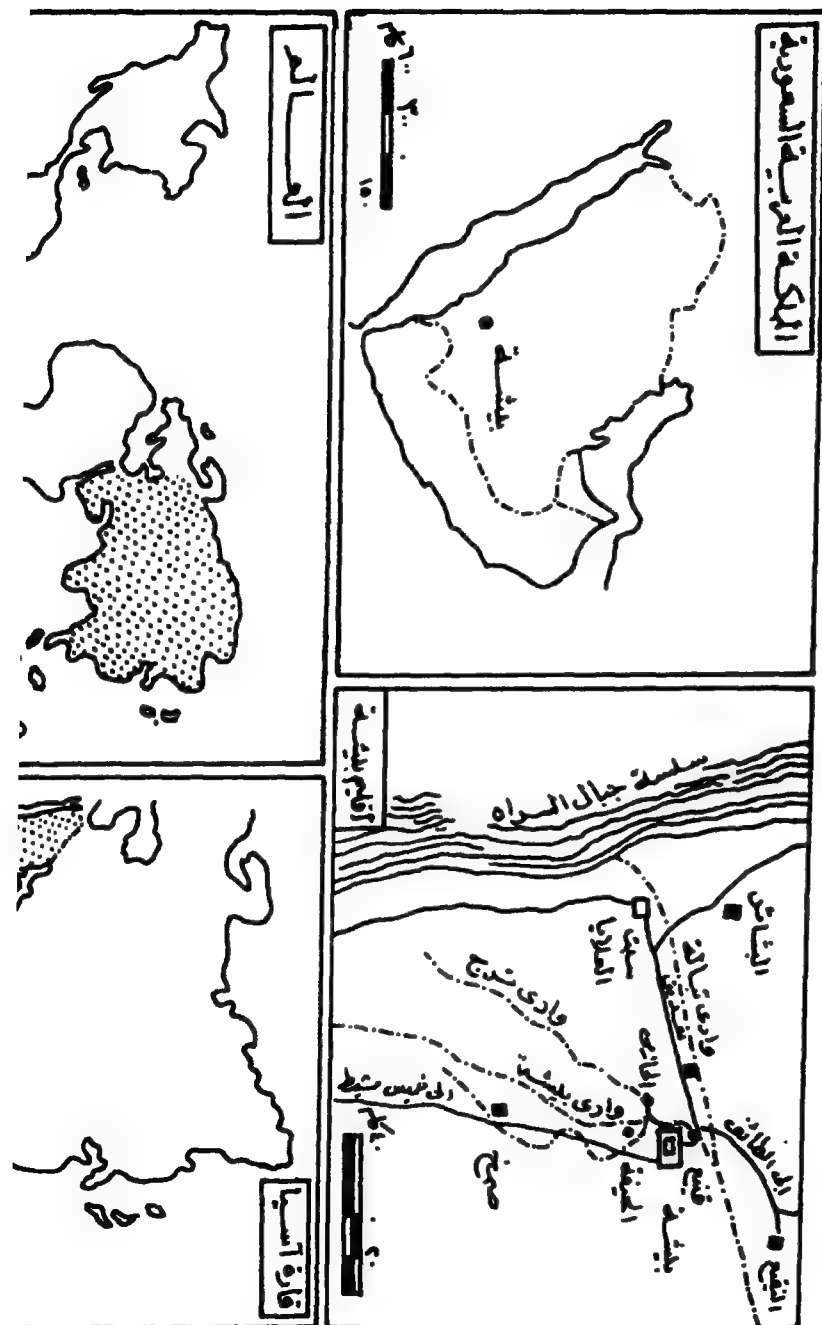
عندما أعتمر النبي ﷺ مع أصحابه في عمرة القضاء في العام السابع للهجرة أمر أصحابه أن يرملوا الأشواط الثلاثة من طوافهم لأن المشركين قالوا : « انه يقدم عليكم وقد وهنتهم حمى يثرب »(٢٠٩) ومقصد أمر الرسول بالرمل إظهار القوة وأنه ليس بالمسلمين من بأس ، وقد أخذ من ذلك بعض الصحابة أن الرمل في الطواف سنة ، لكن ابن عباس كان يرى أنه مادام أن تشريع الرمل في الطواف كان لعلة معينة وهي وقتية فقد زال بزوال العلة ، وقد روى أحمد في المسند عن أبي الطفيل قال : قلت لأبن عباس أن قومك يزعمون أن رسول الله ﷺ قد رمل بالبيت وأنها سنة قال : صدقوا وكذبوا قلت : كيف صدقوا وكذبوا قال : رمل رسول الله ﷺ بالبيت وليس بسنة ، قد رمل الرسول عليه الصلاة والسلام والمشركون على جبل قعيقعان ، فبلغه أنهم يتحدثون أن بهم هزالاً فأمر بهم أن يرملوا ليريهم أن بهم قوة ».(٢١٠)

لقد كان رضي الله عنه يبحث عن علة الحكم والظروف المحيطة به ويبني حكمه على أساس أن الحكم يدور مع العلة وجوداً وعدماً .

ميراث الأخت مع البنت :

يقول الله سبحانه وتعالى : ﴿ ان امرؤ هلك ليس له ولد وله أخت فلها نصف ماترك وهو يرثها ان لم يكن لها ولد ﴾ فهذه الآية القرآنية أعطت الأخت نصف ماترك أخوها اذا لم يكن ترك ولداً . المشكلة التي ظهرت في عهد الصحابة هي تحديد معنى « الولد » الوارد في الآية هل هو خاص بالذكر أم أنه يشمل الأنثى كذلك . وقد برز في هذا الموضوع تفسيران لكلمة « الولد ». فأبو موسى الأشعري فسرها على أساس أنها تعني الذكر ولا تشمل الأنثى ، وبالتالي ففي حالة وجود بنت مع أخت يتقاسمان الميراث النصف لكل منهما .(٢١١) أما عبد الله بن مسعود فيبدو أنه يشارك أبا موسى الأشعري في تفسير عبارة « الولد »، ولكنه يختلف معه

شكل رقم (٩) خريطة مدنية الربوة والقرى المجاورة لها
(خريطة تصورية)

شكل رقم (١٠)

التوسع المرحلي في قراءة الخرائط : الاقليم ـ الدولة ـ القارة

دراسات في :

العلوم التربويـة

ماذا يمكن أن يفعله المربون لمكافحة المخدرات
(دور الوازع الأخلاقي في توجيه السلوك الإنساني)
استراتيجية مقترحة
للتطبيق في مجال التربية والتعليم والإرشاد

د . علي عبد العزيز العبد القادر*

* بدأ عمله أستاذاً مساعداً ولا يزال بجامعة الملك فيصل بعد حصوله على درجة الدكتوراه في الفلسفة من أمريكا . متخصصاً في إدارة الجامعات .. وفي العلاقات التنظيمية عام ١٩٧٨ م بعد حصوله على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من أمريكا عام ١٩٧٤ م وقد عمل عميداً لشئون الطلاب ... ثم عميداً لشئون المكتبات بالجامعة .. وله ستة عشر إنجازاً ونشاطاً علمياً ... وإسهامات في بحوث ومؤتمرات وندوات ومحاضرات وبرامج التلفزيون والإذاعة .. وهو عضو في الجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية .. وفي أربع جمعيات أمريكية في التعليم العالي .. والدراسات التربوية .

ملخص البحث

١ ـ العنوان : ماذا يمكن أن يفعله المربون لمكافحة المخدرات

٢ ـ أستهدف البحث التعريف بظاهرة انتشار المخدرات بكل جوانبها وأبعادها الإستراتيجية العالمية والعربية لمكافحتها . . والاستراتيجية السعودية المطبقة بشكلها الحالي منذ عام ١٤٠٧ هـ وأثرها في الحد من إنتشار الظاهرة . . وتوضيح الحاجة إلى تطوير برامج التربية والتعليم والتوجيه والتوعية والإرشاد في الأسرة والمدرسة والمجتمع بتطبيق « استراتيجية الوازع الأخلاقي » التي تتطلب تبني أساليب وأسس وتطبيقات التربية الإسلامية وما يتفق معها من مفاهيم تربوية حديثة لتربية الإنسان وتزكية فطرته وتنمية « الوازع الأخلاقي » لديه على المثل الإسلامية العليا معرفة وإيماناً وتطبيقاً . . بحيث يكون « الوازع الأخلاقي » قوة نفسية قادرة على توجيه سلوك الإنسان ذاتياً .

ولقد أكدت الدراسة على أن الحاجة ملحة إلى إعادة النظر في البرامج التربوية والإرشادية في المجتمع السعودي وفي الأسرة وفي المدرسة . . وضرورة جعل « الوازع الأخلاقي » الحي غاية التربية والتعليم في المملكة ومحور تخطيط برامجها على مستوى الأسرة والمدرسة والمجتمع بمختلف مؤسساته وتطوير برامج إعداد المعلمين . . وبرامج توعية الأسرة بُغية حماية الفرد والمجتمع من الجريمة . . ويتيح البحث معلومات قيمة عن الموضوع . . ستعين المعنيين على تطوير كافة البرامج المشار إليها .

والله ولي التوفيق ، ،

١ - ١ : المقدمـة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .. وبعد ،،

تعاني المجتمعات الإنسانية من ظاهرة إنتشار المخدرات وما ينتج عنها أو يسببها من جرائم وجنح ومخاطر تهدد سلامة أفراد المجتمع وتعطل قدرات الإنسان وطاقاته العقلية والنفسية والجسدية عن التفكير والعمل والإنتاج فضلاً عما ينشأ عنها من إنحرافات أخرى .

وأن « إستراتيجية الوازع الأخلاقي » التي تعتمد على قدرة الضمير الحي والوجدان الديني ذات أهمية بالغة في جعل الإنسان قادراً ذاتياً على محاربة السلوك المنحرف والتغلب على الهوى والشهوات التي تتعدى الحدود الشرعية .

وإن تنمية « الوازع الأخلاقي » وتربيته على المثل الإسلامية العليا في الفرد المسلم سيجعل أفراد المجتمع قادرين على مكافحة الجريمة بمنع أنفسهم منها وبالتعاون مع أجهزة الدولة المعنية على مكافحتها ومن أخطرها جريمة المخدرات .

إن كلا الإستراتيجيتين مرتبطة بالأخرى ، وبهما معاً يمكن جعل المجتمع آمناً نظيفاً من وباء المخدرات وما تؤدي إليه من جرائم .

ويهيء هذا البحث من خلال المعلومات المتاحة فرصة للمربين والموجهين على صعيد الأسرة والمدرسة والمجتمع لمعرفة ظاهرة إنتشار المخدرات ومعرفة الإستراتيجية الأمنية ودور إستراتيجية الوازع الأخلاقي في دفع الإنسان لعمل الخير وردعه عن عمل الشر ويوفر معلومات قيمة للدراسات ذات العلاقة .

والله الهادي إلى سبيل الرشاد

الباحث

١ - ٢ : حدود المشكلة

يتناول البحث مشكلة المخدرات كظاهرة في المجتمع السعودي وماذا يمكن أن يفعله المربون لمكافحتها ضمن الحدود الآتية :ـ

١ ـ ظاهرة إنتشار المخدرات عالمياً وعربياً وخليجياً ومحلياً وعوامل إدمانها والإستراتيجية العالمية لمكافحتها .

٢ ـ الإستراتيجية السعودية لمكافحة المخدرات وأثرها .

٣ ـ « إستراتيجية الوازع الأخلاقي » مفهومها وأهدافها ودور « الوازع الأخلاقي » في توجيه السلوك الإنساني وخاصة حينما يتربى الوازع الأخلاقي على المثل الإسلامية العليا وما يتفق معها من مثل ثقافية واجتماعية وإنسانية معرفة وإيماناً وممارسة .

٤ ـ أساليب التربية الإسلامية في تربية الوازع الأخلاقي وتزكية الفطرة الإنسانية لتوظيفها في التربية الأسرية المدرسية والإجتماعية .

١ ـ ٣ : أهداف البحث :

يستهدف البحث الوصول إلى :

١ ـ معرفة ظاهرة إنتشار المخدرات وعوامل إدمانها عالمياً وإقليمياً ومحلياً في المجتمع السعودي .

٢ ـ معرفة أثر الإستراتيجية السعودية لمكافحة المخدرات في الحد من إنتشارها . . ومعوقات تحقيقها للأهداف .

٣ ـ معرفة الخلفية التعليمية والإقتصادية والإجتماعية للعناصر البشرية المتعاملة مع الظاهرة تهريباً وترويجاً وتعاطياً ، وتوضيح الحاجة إلى تطوير أساليب التربية والتعليم والتوجيه والإرشاد في الأسرة والمدرسة والمجتمع في ضوء معلومات البحث .

٤ ـ معرفة « إستراتيجية الوازع الأخلاقي » مفهوماً وهدفاً وتكويناً وتطبيقاً . . ودورها في التحكم في سلوك الإنسان وصده عن ارتكاب الجريمة ذاتياً .

٥ ـ معرفة كيفية تربية « الوازع الأخلاقي » من خلال أساليب وتطبيقات التربية الإسلامية وأهمية توظيف إستراتيجية الوازع الأخلاقي في المجالات التربوية والتعليمية والتوعية .

١ ـ ٤ : مصطلحات البحث

١ ـ الإستراتيجية السعودية لمكافحة المخدرات :

وتعني كافة النظم والقوانين والقرارات التشريعية والإدارية والإجراءات الأمنية والبرامج الطبية والتوعوية التي طبقتها حكومة المملكة العربية السعودية في مكافحة المخدرات تهريباً وترويجاً وتعاطياً وسيعبر عنها في البحث بعبارة « الإستراتيجية السعودية » .

٢ ـ استراتيجية « الوازع الأخلاقي » لمكافحة المخدرات :

وتعني توظيف « الوازع الأخلاقي » لضبط السلوك الذاتي للفرد وصيانته عن الإنحراف عن طريق تربية الفرد التربية الإسلامية عقيدة ومثلاً عليا ومعرفة وإيماناً وممارسة .

٣ ـ « الوازع الأخلاقي » :(١)

ويعني ضمير الإنسان الأخلاقي وهو قوة نفسية داخلية مقرها القلب تدفع الإنسان لعمل الخير وتصده عن عمل الشر إذا آمن بالقيم والمباديء والمثل العليا الإسلامية وحكمها في تصرفاته .

٤ ـ المثل العليا :(٢)

وتعني كافة المباديء والأحكام والحدود الشرعية والقيم الإيمانية والخلقية والعقلية والعلمية والثقافية التي جاءت في القرآن الكريم والحديث الشريف وما يتفق معها من مثل إنسانية وحضارية أخرى وهي قيم الحق والخير والجمال .

٥ ـ التربية الإسلامية :(٣)

وهي كافة المفاهيم والأسس والأساليب والتطبيقات التي تضمنتها التربية الإسلامية وغاياتها وأهدافها بغية تربية الإنسان بتكامل وشمولية لجوانبه الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والنفسية والإجتماعية والجمالية .

---

(١) علي خليل أبو العينين « فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم » دار الفكر العربي ١٩٨٠ م ص ١٨٦ ، ١٨٧ .

(٢) المصدر السابق ص ١٤٧ ـ ١٥٢ .

(٣) المصدر السابق ص ١٥٣ ـ ١٦٠ .

ـ المجتمع السعودي :

يقصد به مجتمع المملكة العربية السعودية حاضرة وبادية من الجنسين ذكوراً ناثاً ومن كل فئات العمر سواء كانوا من المواطنين أو الوافدين المتواجدين ضمن لدود المملكة السياسية والجغرافية .

ـ التوجيه والإرشاد التربوي :

عملية تربوية موجهة مستمرة محددة الأهداف والأساليب والبرامج تستهدف وجيه الفرد والجماعة وإعانتهم على تعديل سلوكهم قولاً أو فعلاً بما يسمو بهم في لدنيا والآخرة .

/ ـ المربون :

كل من يقوم بدور تربوي أو توجيهي أو تعليمي في الأسرة كالآباء أو الأمهات . وفي المدرسة كالمعلمين والمعلمات ، وغيرهم من المعنيين بالإشراف والتوجيه في المجتمع من أصحاب الإختصاصات والوظائف التوجيهية والإرشادية كأئمة المساجد والمرشدين والإعلاميين والمفكرين والكتاب والعلماء .

في النتيجة لأن ابن مسعود أفتى بما روي عن رسول الله ﷺ في ميراث بنت وبنت ابن وأخت ، قضى للبنت بالنصف ولبنت الابن السدس وما بقي وهو الثلث من نصيب الأخت .[212] أما ابن عباس فقد كان له رأي مختلف ، وهو مبني على تفسيره لعبارة « الولد » الواردة في الآية ، وذلك بأنها تشمل المذكر والمؤنث ، وما دام القرآن قد أعطى الأخت النصف في حالة عدم وجود الولد فإنها لاترث مطلقاً مع وجوده وذلك إستناداً إلى قول الرسول ﷺ .

« الحقوا الفرائض بأهلها فما أبقت الفرائض فلأولى رجل ذكر »[213] .
وعلى هذا فالأخت لاترث مع وجود البنت ، وحتى بعد أن تأخذ البنت نصيبها لايعود للأخت شيء على أساس التعصيب ، لأن العصبة لابد أن تكون ذكراً .
ولم يقبل ابن عباس بحديث عبد الله ابن مسعود لأنه يخالف ظاهر القرآن ، ولأنه يعارض الحديث السابق والذي يعطي ما أبقت الفرائض لأولى رجل ذكر . وروى عنه الحاكم قوله : « قال الله تعالى : « إن امرؤ هلك ليس له ولد وله أخت فلها نصف ماترك » فقال ابن عباس : « فقلتم أنتم : لها النصف وان كان له ولد ».[214] على أن الرأي الراجح الذي ذهب إليه معظم الفقهاء هو اعتبار الأخوات عصبات مع البنات كما في فتوى ابن مسعود السابقة المبنية على قضاء الرسول ﷺ .[215]

العـــول :

العول في الميراث هو زيادة أنصبة أصحاب الفروض عن العدد الواحد بحيث لا يمكن توزيع الثروة عليهم على أساس نصابهم الكامل وهنا لابد من تعديل يدخل على أصل المسألة حتى يمكن بالتالي أن ينقص كل بقدر نصيبه ، مثال ذلك ، لو توفيت امرأة عن زوج وأم وأخت فإننا سنجد أن فرض الزوج النصف كما أن فرض الأم الثلث وفرض الأخت النصف وعلى هذا الأساس فالمسألة قد زادت على الواحد الصحيح ولايمكن إعطاء كل منهم حقوقهم الا بالعول ، وهو ما أعترض عليه ابن عباس بقوله : « من شاء أن يباهلني باهلته ، ان الذي أحصى رمل عالج عدداً ، لم يجعل في مال واحد نصفا ونصفا وثلثاً ، هذان نصفان ذهبا بالمال فأين موضع الثلث ».[216] وحينما طلب منه أن يبدي وجهة نظره حول هذه المسألة بطريق غير طريق العول قال : « أعال الفرائض عمر

٢ ـ الباب الثاني : الإطار النظري

إنتشار المخدرات وإستراتيجية مكافحتها عالمياً وعربياً وعوامل إدمانها

٢ ـ ١ : مشكلة المخدرات على الصعيد العالمي :

تفاقمت مشكلة المخدرات وكبدت العالم خسائر في الأرواح والأموال وبسببها إنتشرت الجرائم وتضاعفت معدلاتها ، وأوضح رئيس هيئة الرقابة الدولية[١] على المخدرات أن تعاطي المخدرات يهدد بالخطر النظام الإقتصادي والإجتماعي في معظم أنحاء العالم ، وأن عملية تهريب المخدرات يمولها ويديرها مجرمون دوليون منظمون تنظيماً جيداً ، وأشار المدير التنفيذي « لصندوق الأمم المتحدة لمكافحة إساءة إستخدام المخدرات[٢] إلى أن حجم التجارة غير المشروعة في المخدرات يقدر بملايين الدولارات الأمريكية . وأكدت مديرة « شعبة المخدرات »[٣] الترابط بين جرائم الإتجار غير المشروع في المخدرات وجرائم العنف والإرهاب والإتجار في الأسلحة والمفرقعات فضلاً عن إستخدامها في تمويل الحركات الإنفصالية والفساد والإفساد ، وأوضحت تأثيرها على الشباب وأن ذلك أكثر جوانب المشكلة مأساوية ، وتشير الوثيقة رقم E - CN 7 -1986 .7 التي وزعت على أعضاء لجنة المخدرات في دورتها التاسعة (١٠ ـ ١٤ فبراير شباط ١٩٨٦م) إلى التصاعد المستمر في عملية توزيع المخدرات تهريباً وترويجاً والخطر الذي يتهدد العالم لتضاعف حجم مضبوطات المخدرات على مستوى العالم في السنوات الأخيرة .[٤]

٢ ـ ٢ : مشكلة المخدرات على الصعيد العربي

يوضح تقرير هيئة الأمم المتحدة لدراسة مشكلة المخدرات في الشرق الأوسط والتي زارت البلاد العربية في عام ١٩٥٩ م[٥] وأجرت إتصالاها مع

---

(١) المجلة العربية للدراسات الأمنية ـ المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض ، المجلد الثاني ، العدد الرابع شوال ١٤٠٧ هـ ص ١٢ .

(٢) المصدر السابق .

(٣) المصدر السابق .

(٤) المصدر السابق .

(٥) المصدر السابق .

المسئولين في الأردن والعراق والكويت ولبنان والمملكة العربية السعودية وسوريا واليمن ومصر ما يلي :ـ

١ ـ الإتجار والإستهلاك المؤكدين للحشيش والمخدرات وتهريبه عبر البلاد العربية إلى العالم .

٢ ـ أن لبنان مصدر رئيسي لإنتاج الحشيش .

البيان رقم (٢ ـ ١)*

توزيع الأحداث المنحرفين الذين ارتكبوا جرائم حسب الجنسية والجنس والأقطار الخليجية

الدولة	مواطنين		عرب		أجانب		المجموع	
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
الامارات	٢٣٦	٣	٣٧	١	٥١	٢	٣٢٤	٦
البحرين	٢٠٧	٢٠	—	—	٩	—	٢١٦	٢٠
السعودية	١٣٧٢	٨٠	لم	يحدد**	٥٠٠	٦٨	١٨٧٢	١٤٨
العراق	٦٥١	١٢	٦	—	٣	—	٦٦٠	١٢
عُمان	٤٥	١	—	—	—	—	—	١
قطر	١١١	١	٣٦	—	١٤	—	—	١
الكويت	١٥	غير معروف	٣٦	غير معروف	٢	غير معروف	٥٣	غير معروف
المجموع حسب الجنس	١٦٣٧	١١٧	١٠٥	١	٥٧٩	٧٠	٣٣٢١	١٨٨
المجموع حسب الجنسية	٣٣٢٢		١٠٦		٦٤٩		٣٥٠٩	

* المصدر : المجلة العربية للدراسات الأمنية ، المجلد الأول ، العدد الأول محرم ١٤٠٥ هـ ص ٢٣ ، بقلم الباحثة / د تماضر حسون وزميلها .

** لم يحدد لادراج العرب مع الأجانب .

٣ ـ يتم الإتجار غير المشروع في جميع الطرق سواء كانت برية أو بحرية أو جوية ، ويبدأ تهريب الحشيش والأفيون من لبنان حيث يتم تجميع شحنات الحشيش اللبناني والأفيون التركي ثم تنقل عبر سوريا والأردن وأسرائيل إلى مصر وأقطار الخليج والجزيرة العربية .

٤ ـ وتتوفر عوامل مساعدة تعمل لصالح عصابات التهريب على طول الطرق الرئيسية وفي مناطق الحدود مثل حركة القبائل التي تتم دون انقطاع بحجة البحث عن مرعى الأغنام والماشية .

وتوضح وثائق لجنة المخدرات في دورتها الحادية والثلاثين (فبراير ١٩٨٥م ودورتها التاسعة الخاصة فبراير ١٩٨٦[١] تزايد حجم الإتجار غير المشروع في المواد المؤثرة على الحالة النفسية زيادة أثرت على المنطقة العربية من الدار البيضاء في المغرب العربي إلى مسقط في عمان والخليج العربي ، وأنتشار المواد المؤثرة على الحالة النفسية يتم تهريبها من أوربا الغربية إلى البلاد العربية ، وقد صودرت كميات كبيرة من (الأمفيتامينات والباربيتورات والميثالون والفنتانيل والكبتاغون) كما إنتشر تعاطي الهيرويين ووفاة بعض المتعاطين لتعاطيهم جرعات كبيرة منه وكذلك الحشيش والأفيون والكوكايين والقات .[٢]

٢ ـ ٣ : مشكلة المخدرات على صعيد المنطقة الخليجية

تعتبر دول الخليج العربية من المناطق المستهدفة لمهربي المخدرات ومروجيها لأهميتها الإقتصادية وموقعها بين قارات العالم حيث تزرع في بعض أقطار آسيا كإيران والباكستان وتايلند وتركيا ولبنان وشمال أفريقيا ، وتصنع في أوربا المواد المخدرة المصنفة وغير المصنفة ، فبلدان الخليج العربي منطقة عبور من دول العالم ، وللعلاقات الإقتصادية والسياحية والثقافية ، ويتم تهريب المخدرات وترويجها من خلال :ـ

١ ـ القوى البشرية العاملة في منطقة الخليج .

---

(١) المصدر السابق ٢٢ .

(٢) المصدر السابق ص ٢٣

٢ ـ التبادل التجاري والإتصال الحضاري .

٣ ـ سفر الشباب إلى دول آسيوية وأفريقية وأوربية التي يسهل الحصول فيها على المسكرات والمخدرات .

٤ ـ عبور الحدود البرية غير المشروعة .

ويشعر المسئولون في الدول الخليجية العربية بالقلق البالغ لتزايد عدد الشباب المتعاطين للمخدرات وكذلك الزيادة الملحوظة في حجم الإتجار بالمخدرات المضبوطة ودخول أنواع أخرى لم تكن معروفة سابقاً مثل الهيروين[١] وبروز ظاهرة إنحراف الأحداث (البيان ٢ ـ ١)

٢ ـ ٤ : إستراتيجية مكافحة المخدرات

تعتمد إستراتيجية مكافحة المخدرات عالمياً وعربياً على تكامل وتعاون جميع دول العالم في محاربة التهريب والترويج والتعاطي بشتى الوسائل والطرق وتعتمد هذه الإستراتيجية على العمل في :ـ

١ ـ مجال الإتجار غير المشروع في المخدرات :

وتضطلع أجهزة الأمن في كل دولة بتخصيص أجهزة للقيام باتخاذ الإجراءات الأمنية الإحتياطية والعقابية الصارمة وتتعاون مع أجهزة المكافحة الأجنبية والمنظمات الإقليمية والدولية المعنية .[٢]

٢ ـ مجال التجارة المشروعة للمخدرات :

ويعمل في هذا المجال أجهزة تابعة لوزارة الصحة وتسعى لمنع تسرب العقاقير المخدرة من القنوات المشروعة إلى سوق التجارة غير المشروعة للمخدرات .

---

(١) مصيقر ، د / عبد الرحمن « الشباب والمخدرات في دول الخليج العربي » شركة الربيعان للنشر والتوزيع الكويت ١٩٨٥ م ص ١٣١ .

(٢) المصدر السابق ص ٢٥ .

٣ ـ مجال الوقاية :

وتتعاون في هذا المجال أجهزة حكومية وشعبية لتوعية الجمهور بأبعاد مشكلة المخدرات والأضرار الناتجة عن تعاطيها وذلك لمنع دخول أشخاص جدد في دائرة التعاطي .[1]

ومن الهيئات الحكومية والأهلية التي تعمل في مجال الوقاية :

- رعاية الشباب
- وسائل الأعلام
- المؤسسات التعليمية (المدارس والجامعات)
- المؤسسات الدينية
- الأندية
- الجمعيات
- الأسرة

٤ ـ مجال علاج المدمنين وإعادة تأهيلهم :

وعلاج المدمنين إجراء ضروري لإخراج من يتم شفاؤهم من دائرة التعاطي ، وإعادة تأهيلهم للحياة الإجتماعية الإعتيادية حتى لا يعودوا إلى تعاطي المخدرات مرة أخرى .

٢ ـ ٥ : موقف الشريعة الإسلامية من جرائم المخدرات

تتجسد خطة الشريعة الأسلامية فيما يتعلق بالتجريم والعقاب على أساس الحفاظ على المصالح الأساسية المعتبرة في الإسلام[2] وهي : الدين والعقل والنفس والنسل والمال ، وهي المصالح الأساسية التي لا تستقيم الحياة الإنسانية في

---

(١) المصدر السابق ص ٢٥ .

(٢) المملكة العربية للدراسات الأمنية (جرائم المخدرات في الشريعة الإسلامية) المجلد الثاني العدد الرابع ـ شوال ١٤٠٧ هـ ـ المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ـ المملكة العربية السعودية بالرياض ص ٣٣ ـ ٣٥ .

المجتمع الإسلامي وغيره إلا بوجودها وصيانتها من الإعتداءات .. ولذا كان الإعتداء على أي من هذه المصالح صغيراً كان أم كبيراً جريمة يُعاقب عليها المعتدي بما يتناسب مع جسامة اعتدائه وخطورته من عقوبات .

وتعاطي المواد المخدرة خطر داهم يتهدد هذه المصالح الخمس مجتمعة ومن ثم كان تعاطي المواد المخدرة جريمة يُعاقب عليها شرعاً لما تؤدي إليه من نتائج خطيرة ولقد أمرنا الله سبحانه وتعالى بإجتناب المسكرات في قوله : ﴿ يا أيها الذين آمنوا إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان فأجتنبوه لعلكم تفلحون ، إنما يريد الشيطان أن يوقع بينكم العداوة والبغضاء في الخمر والميسر ويصدكم عن ذكر الله وعن الصلاة فهل أنتم منتهون ﴾.

وقال رسول الله ﷺ : (ألا إن كل مسكر حرام .. وكل مخدر حرام .. وما أسكر كثيره فقليله حرام .. وما خامر العقل فهو حرام) وإشتمال هذا الحديث على تحريم المسكر والمخدر يوضح موقف الشريعة الإسلامية من المخدرات وغيرها .[1]

٢ ـ ٦ : العوامل المؤدية إلى إدمان المخدرات

ماهو الإدمان ؟

(Drug Addicition) أو الاعتماد ؟ .. هو حالة نفسية أو عضوية تنتج عن تفاعل العقار في جسم الكائن الحي (تعريف الصحة العالمية WHO في عام ١٩٧٣ م)[2] ومن خصائص الإدمان أنماط سلوكية وإستجابات مختلفة الرغبة في تعاطي العقار بصورة متصلة أو غير متصلة (دورية) للشعور بآثاره النفسية وللافاة الآثار المقلقة نتيجة عدم توافره ، وينتج عن الإدمان التبعية النفسية والجسدية وهو التعلق المرضي بمادة معينة مضرة بالجسم وعدم القدرة على التخلص من تعاطيها وحيث يتم ذلك عن طريق الإكراه الذاتي .

---

(١) المجلة العربية للدراسات الأمنية المصدر السابق ص ٣٩ ـ ٦٦ .

(٢) منصور ، د / عبد المجيد سيد أحمد (الإدمان أسبابه ومظاهره والوقاية والعلاج) مركز أبحاث مكافحة الجريمة ، وزارة الداخلية بالمملكة العربية السعودية ، الكتاب الخامس ١٤٠٦ هـ ـ ص ٢٤ ، ٢٥ .

٢ ـ ٧ : العوامل المؤدية إلى تعاطي المخدرات والمسكرات

١ ـ إنحراف الفطرة الإنسانية التي هي فطرة الله التي فطر الناس عليها جميعاً ، وقد فطرت على الدين الإسلامي الحنيف ، ومن هذا فإن الإنسان خير بطبعه ، ومن هنا يرى جان جاك روسو هذا الرأي كما يرى سقراط وجالينوس أن في الإنسان رغبة في الخير وأن الشر عارض عليه ، ويرى ذلك من علماء المسلمين الغزالي وابن سيناء ، ويرى ليبنز وابن عربي وغيرهم أن النفس الإنسانية تحتوي جميع أفعالها فطرياً[1] ، والله سبحانه وتعالى يقول : ﴿ ونفس وماسواها فألهمها فجورها وتقواها قد أفلح من زكاها . . . وقد خاب من دساها ﴾ ويقول الإمام الغزالي : أن الطفل خلق (قابل) للخير والشر جميعاً وإنما أبواه يميلان به إلى أحد الجانبين ، ويقول الرسول ﷺ : (كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه) .

وفي غياب التوجيه السليم والتربية السليمة المبنية على منهج الله تعالى الذي أنزله الله سبحانه لتربية الإنسان ليكون خليفته في الأرض مؤهلاً لإصلاحها وعدم الفساد فيها . . . قال تعالى : ﴿ ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها ﴾ وفي غياب التربية الإسلامية والروحية في الأسرة والمدرسة والمجتمع لا بد وأن تنحرف الفطرة الإنسانية عن الطريق السليم ولكي لا تنحرف هذه الفطرة إلى الشر فلا بد من تربية واعية وعناية شاملة بجوانب الذات الإنسانية الجسمية والعقلية والروحية والنفسية والإجتماعية وإشباع حاجاته الأساسية والعضوية ، وحاجاته إلى الأمن والإنتماء والحب والتقدير وإثبات الشخصية وإشباع حاجاته الروحية والدينية لأن هذه هي الحاجة الفطرية في الإنسان لذلك فقد أراد الله سبحانه للإنسان أن يتربى تربية سامية فوضع له شريعة ومنهاجاً متكاملاً وشاملاً لو تحقق تطبيقه في الأسرة والمدرسة والمجتمع لتخرج منه الإنسان التقي الصالح ولحمينا مجتمعنا والمجتمع الإنساني من الجرائم بكافة أنواعها ومنها المخدرات ـ يقول مدير شرطة مدينة نيويورك :

---

(١) مرسي ، الدكتور محمد منير (التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية) عالم الكتب بالقاهرة ١٩٨٢ م ص ١٣٤ ـ ١٣٧ .

وإنني مدين بالفضل للمسلمين السود لمطاردة متعاطي المخدرات ومروجيها حتى باتت تلك الأحياء خالية منها ونظيفة من شرورها .

٢ ـ العامل الثاني المؤدي إلى تعاطي المخدرات هو ضعف الوازع الديني ووهن الضمير وعجزه عن التحكم في تصرفات الإنسان للفراغ الروحي وخلوه من القيم والمبادىء الإسلامية .

٣ ـ الضياع النفسي والإجتماعي ويحدث ذلك من عدم إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي والإجتماعي والصحي لعدم توفر الرعاية الأسرية للإنسان في مراحل الطفولة المبكرة والمتأخرة والمراهقة (أي من يوم مولده حتى سن الثامنة عشر من العمر) أو في أي فترة خلالها ـ لأنه هذه المرحلة مترابطة ببعضها وتؤثر كل مرحلة في المراحل التالية لها ، وإذا ضاع الطفل في سن المراهقة نفسياً وإجتماعياً تأثرت حياته في مرحلة الشباب وما بعدها مالم يتداركه الله سبحانه فيتوفر ما يرعى هذا الإنسان فيصونه من الإنهيار والإنحراف .

٤ ـ العامل الرابع لإدمان المخدرات . . عدم شعور الإنسان بالإستقرار الإجتماعي في الأسرة والمدرسة نظراً لعدم إشباع حاجاته إلى الإنتماء نتيجة لتفكك الأسرة وعدم رعايته وإنتمائه كما يحدث أثناء طلاق الأبوين فيتشرد الطفل بين بيت الأم وبيت الأب ، ويزداد تذبذبه وضياعه في حالة زواج كل منهما ونبذه من زوجة الأب أو نبذه من زوج الأم ومايتلاحق عليه من مآسي بعد ذلك .

٥ ـ العامل الخامس هو الفشل في الحياة المدرسية وطرده منها ومعاملته بالقسوة في حالة الرسوب في الأسرة بإذلاله وحرمانه من التقدير المادي والمعنوي وفي المدرسة بالتقريع والتوبيخ والإيذاء ، مع أنه ربما أن هناك عوامل خارجة عن إرادته ولا دخل فيها وربما المسئول عنه إهمال الأسرة أو إهمال المدرسة وعدم توفر الأجواء المعينة فيالأسرة أو المدرسة معاً ، أو لظروف صحية كضعف السمع أو البصر أو الإدراك مع غياب الإرشاد النفسي والتوجيه الإجتماعي والصحي .

ويظل يعاني من عوامل الضعف في التحصيل الدراسي دون رعاية أو عناية ممن حوله ، وكل الذي يناله منهم هو الإيذاء النفسي والمعنوي ، فيشعر بالحاجة

إلى الانطواء والرغبة في الهروب من أوجه الناس خوفاً على قيمته ومشاعره .

٦ ـ العامل السادس : عدم إشباع حاجة الإنسان إلى الحب والتقدير وإتاحة فرص إثبات الذات يؤدي إلى البحث عن تلك الحاجات خارج دائرة الأسرة والمدرسة في دائرة الصداقات والشلل التي لا نضمنها ولا نطمئن إليها ولا ينبغي تركه لها ، ولو تعودنا على تقدير الطفل من صغره حينما ينجز عملا محموداً لتربى بروح معنوية عالية تمكنه من بذل المحاولة في سبيل النجاح . . . يقول إبن مسكويه في كتاب تهذيب الأخلاق : ويُمدح الطفل بكل ما يظهر فيه من خلق جميل وفعل حسن ويكرم عليه) . . . إن ماقاله إبن مسكويه منذ قرون مضت تأتي التربية الحديثة لتؤكد التقدير والتشجيع والحفز للإنسان ليشعر بالرضا وطيب الخاطر مما يدفع إلى مزيد من العطاء .

٧ ـ العامل السابع لتعاطي المخدرات : هو الفقر والحاجة والإستسلام لتجار المخدرات في ترويج هذه المواد السامة فيقع في برائنها أولئك الذين تشردوا من أسرهم وضاعوا في دهاليز الجريمة يبحثون عن فتات الخبز في الزبالات في أكبر مدن أمريكا وغيرها ، لقد صاروا ضحايا عصابات المخدرات وبدأوا يمارسون كل جريمة بما فيها تعاطي المخدرات وترويجها وبيع الجسد ، والقيام بالسطو والقتل وسفك الدماء .

٨ـ العامل الثامن لتعاطي المخدرات : هو الفراغ ومايتنتج عنه من توتر يضطر صاحبه للبحث عن الرفاق في الشارع والسوق فيكون مهيئاً للأستجابة للتوجيه ممن يصادفه لأنه على أتم إستعداد أن يجرب أي مغامرة سواء المخدرات أو غيرها من الجرائم والمنكرات للتخلص مما يعانيه من توتر ، ويقول الشاعر :

إن الشباب والفراغ والجدة ... مفسدة للمرء أي مفسدة

مما يتوجب التعاون بين الأسرة والمدرسة ورعاية الشباب في وضع برامج لشغل الأوقات التي تكون فراغاً قاتلاً للمواهب والقدرات والطاقات وعاملاً من عوامل الإنحراف، وهنا يتأكد دور الأب والأم والأخوة في توفير أجواء الترابط والمحبة داخل الأسرة ، والقيام برحلات تستهوي الأولاد والبنات وتشغل أوقاتهم .

ولا بد من تعاون جميع مؤسسات المجتمع التربوية والإجتماعية في تنظيم برامج وأنشطة للشباب خلال العطل الصيفية كتأسيس أندية للنشاطات العلمية والابتكارات وتشجيع الشباب على الالتحاق بها لإشباع ميولهم واهتماماتهم تحت إشراف علمي وتربوي قادر على توفير الحوافز المشجعة وعلى توفير الرعاية الإجتماعية والإدارية لهم .

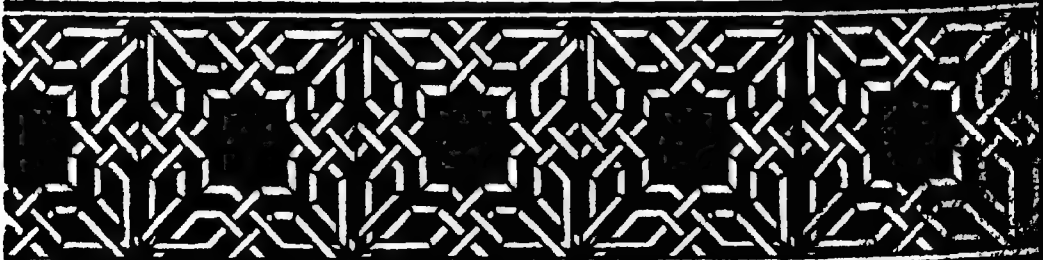
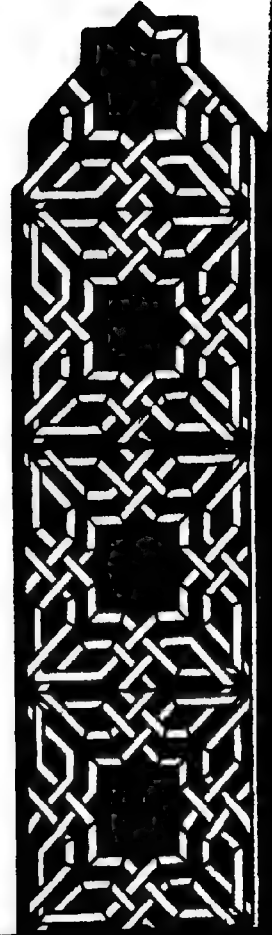
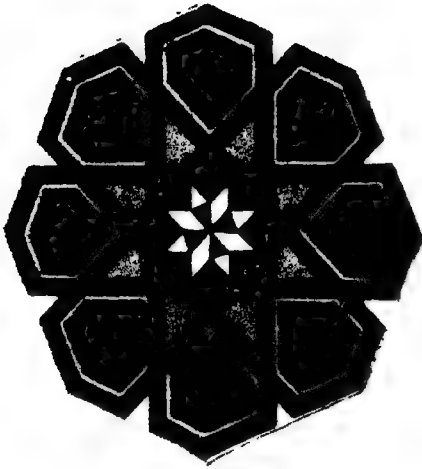
٩ ـ الشعور بعقدة الذنب : ويجد لذة في عقاب الذات وينشأ الشعور بالذنب وحب العقاب من أسلوب التربية أثناء طفولته حينما يريد الطفل أن يعبر عن استياءه وغضبه وردود فعله ببعض التصرفات كالبكاء أو الكلام أو القيام ببعض الحركات التي ربما لا تكون مقبولة ، فالأسرة ربما تتأذى من البكاء أو الصريخ للطفل فتعمد إلى إسكاته رهبة وتخويفاً بوسائل شتى ، وإذا قام ببعض الحركات غير المقبولة قد يُضرب ويهان أمام أخوته أو رفاقه أو زملائه لذلك ينمو على عدم القدرة على الافصاح عن رغباته وردود فعله فيشعر بالقلق الشديد عند الرغبة في الإفصاح عن رغباته فيلجأ إلى المسكرات والمخدرات لتخفيف ذلك القلق ، ولذلك نسمع عن أولئك الذين تحولوا إلى عدوانيين في تصرفاتهم عندما يكونون تحت تأثير المسكر أو المخدر ، فيقدم على الاعتداء بالضرب أو القتل لجلسائه ، والشخصية المكروبة القلقة المتوترة تلجأ إلى المسكرات والعقاقير لتغيير حالتها وتسكين قلقها فترة قصيرة سرعان ما تتلاشى ثم يعقبها الإنهيار للقوى العقلية والجسمية والنفسية .

١٠ ـ مدى نضج شخصية المدمن : فالأشخاص الذين يفتقرون إلى الثقة في النفس والأشخاص غير القادرين على التصرف بدون الاعتماد على الآخرين يشعرون بالعجز لمواجهة الحياة ومختلف المواقف ، فيصاب بخيبة الأمل واليأس والإحباط والإكتئاب مما يدفعه إلى التغلب على هذه المشاعر بمحاولة الهروب منها بتناول المخدر الذي يحدث تغيراً عضوياً في المخ والجسد يجعلهما غير قادرين على التذكر والوعي ومحاسبة النفس .

١١ ـ الاعتلال الجنسي والإنحراف الجنسي : أحد العوامل المؤدية إلى الإدمان لأن الشخص المنحرف جنسياً أو المعتل يعاني من الشعور من الخجل الشديد سواء من الضعف أو الشذوذ فيحاول أن يهرب من وعيه إلى غيبوبة

مجلة جامعة أم القرى

للبحوث العلمية

السنة الرابعة — العدد السادس — العام ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م

ن الخطاب ، وأيم الله لو قدم من قدم الله وأخر من أخر الله ماعالت الفريضة
ل له : وأيها قدم الله وأيها أخر قال : كل فريضة لم يهبطها الله عز وجل عن
وجبها الا إلى فريضة أخرى فهي ما قدم الله ، وكل فريضة اذا زالت عن فرضها
يكن لها الا ما بقي فتلك التي أخر الله فالأولى مثل الزوج والأم والمتأخر مثل
لأخوات والبنات قال فاذا أجتمع الصنفان بديء بما قدم الله فإن بقي شيء فلمن
خر الله ، والا فلا شيء له ». (٢١٧)

ومع أن الجمهور من الصحابة قد قالوا بالعول لأنه أقرب الى روح العدالة
ي التشريع فإنه لايسعنا الا أن نشيد باستقلالية الرأي التي تميز بها ابن عباس وما
يعتقد بأنه الأقرب للصواب ، فهو يرى المفاضلة بين نوعين من أصحاب الفروض
نوع يرث بصرف النظر عن حجم ميراثه ولكنه يرث دائماً في كل الظروف ، ونوع
يرث الا في ظروف معينة ، ويرى تقديم الوارثين الدائمين على غيرهم كحل
شكلة عدم امكانية تغطية كل الأنصبة .

اجه الإجتهادي :

من خلال استعراض ما قدمنا من فتاوى وآراء لعبد الله بن عباس يتبين لنا
جه الفقهي والقائم على استخدام المصادر الآتية :

ـــــرآن :

لقد اشتهر ابن عباس بغزارة علمه في علوم القرآن وتفسيره وكان يلقب
رجمان القرآن .(٢١٨) وقد ظهر هذا الإتجاه عنده مبكراً فقد روي أن عمر بن
خطاب رضي الله عنه كان يسأله عن تفسير بعض الآيات وأعجب بطريقته في
فسير . وروي عن عكرمة قوله : « كان ابن عباس أعلمهما بالقرآن » مقارناً
ه وبين ابن عمر . هذه القدرة العلمية أفادته كثيراً في الغوص على المعاني
دقيقة للنصوص والإستفادة منها في إيجاد حلول للمسائل التي يسأل عنها ،
لبيعي أن يكون أول ما ينظر اليه عندما تواجهه مشكلة فقهية هو البحث عن
ل لها من القرآن الكريم ، فقد روى ابن سعد عن عبيد الله بن أبي زيد قوله :
كان ابن عباس اذا سئل عن الأمر فإن كان في كتاب الله أخذ به ».(٢١٩)

عقلية وذهنية تنسيه مشاعره المخجله ، والإعتقاد بأن المخدرات تعالج الضعف الجنسي[1] .

١٧ ـ ومن العوامل المؤدية إلى الإدمان مايلي :

(أ) التركيب الكيمياوي للمادة المخدرة والمهلوسة وماتحدثه من نشوة أو راحة أو كسب نشاط غير طبيعي لفترة محدودة سرعان ما تنقضي فيطلب المزيد من المخدر لتبقي هذه الأوهام الكاذبة فترة أطول ، وهكذا يستمر المتعاطي في زيادة الجرعات التي يتناولها حتى يقع ضحية منزوعة الفكر والإرادة .

(ب) سهولة الحصول عليها وكلما ضعفت الإجراءات الأمنية في مكافحة المخدرات كلما سهل تهريبها وإنتشارها .

(جـ) توفر قيمة المخدر إذا حدث الإدمان الشديد فقد يضحي المدمن بعرضه وشرفه وأسرته ومجتمعه في سبيل الحصول على المادة المخدرة .

(د) نظرة المجتمع أو الوسط الذي يختلط بهم[2] من رفقاء أو رضاء الأسرة وعدم إتخاذها موقف حازم في قضية المخدرات المسكرات إما لكون التعاطي في الأسرة مقبول أو لضعف تأثير القيم الدينية على الأفراد أو الجهل بمضار الإدمان أو لعدم معرفة كيف تتصرف مع المدمن أما خوفاً منه أو خوفاً عليه .

(هـ) إستعداد وراثي لدى المدمن فيكون الجهاز العصبي مهيئاً للإعتماد على المخدر لأن ما يفرزه المخ من مادة الأفيون لا يفي بحاجته .

(و) التركيز على اللذة عن طريق الفم وإذا أدمن بدأ يستخدم أخرى ليكون التأثير أسرع في تلبية حاجته .

(ز) الإصابة ببعض الأمراض النفسية مثل :

ـ الميل إلى تدمير الذات عن طريق الإنتحار أو تعذيب الجسم .

---

(١) درويش ، عقيد صفوت محمود . (مكافحة المخدرات بالتربية والتعليم) منشأة المعارف ـ الاسكندرية ١٩٨٦ م ص ٤٤ ـ ٤٥ .

(٢) منصور ، د . عبدالمجيد سيد أحمد ، الإدمان ، مصدر سابق ص ١١٩ .

- القلق والتوتر .
- الوساوس .
- الأرق .
- الإضطهاد .

وهذه الأمراض تؤدي إلى تعاطي العقاقير المخدرة والمسكنات .

(ح) الإصابة ببعض الأمراض الجسمانية مثل :

- أمراض الكلى .
- أمراض السرطان .
- أمراض المرارة .
- الصداع الشديد .

ولذا فينبغي علاج المريض من الأمراض النفسية والجسمية ثم معالجته من الإدمان .

١ - ومن العوامل أيضاً :[١]

- عدم توفر التوجيه والإرشاد في الأسرة والمجتمع دينياً وتربوياً .
- الإتجاه نحو المادية المطلقة على حساب القيم والمباديء الروحية .
- تفكك الأسرة وتحول علاقاتها إلى علاقة فندقية خالية من الإنسجام النفسي والروحي والإجتماعي .
- الفشل في تحقيق الذات .
- الشعور بالحرمان العاطفي والإقتصادي .
- الشعور بالأضطهاد النفسي والإجتماعي ويأتي ذلك من تميز الأخوة بعضهم على بعض أو زملاء الصف في حالة تساويهم في الموقف .

لذلك يضطر المراهقون والشباب الهروب من واقعهم المرير وغير المستقر إلى إدمان المخدرات لأنهم يتوهمون بأنها :

تخفف القلق والتوتر والإكتئاب وتتيح فرصة الهروب من المشاكل .

---

(١) المجلة العربية للدراسات الأمنية ، المجلد الرابع ، العدد السابع ، ربيع الثاني ١٤٠٩ هـ المركز العربي بالرياض ص ٥٦ - ٥٨ .

كذلك يتوهم أنه يحقق الذات في حياة تخلو من تدخل الآخرين .

١ـ النقص في النظم التربوية العربية الحالية مناهج وأساليب وطرق. تدريس[١] .

١٥ ـ تخلف الأسرة وعياً تربوياً وروحياً وإجتماعياً[٢] .

---

(١) المجلة العربية للدراسات الأمنية (دور التربية في وقاية الأحداث من الإنحراف في الوطن العربي) المجلد الخامس ، العدد العاشر محرم ١٤١١ هـ ص ٣١ .

(٢) المجلة العربية للدراسات الأمنية (البيت والمدرسة ووسائل الإعلام وانحراف الأحداث في الوطن العربي) المجلد الرابع ، العدد السابع ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض ١٤٠٩ هـ ص ٤٩ .

٣ : الباب الثالث :

ظاهرة إنتشار المخدرات في المجتمع السعودي والإستراتيجية السعودية لمكافحتها

٣ ـ ١ : أما إنتشار ظاهرة المخدرات في المملكة العربية السعودية فقد بدأت منذ ما يزيد على عشرين سنة وتزايدت بشكل خطير في السنوات الأخيرة .[١]

لكن المخدرات عُرفت في المملكة منذ عام ١٣٤٠هـ ١٩٢٠م وابتداء من عام ١٣٨٧هـ إنتشرت الظاهرة على شكل تعاطي الحبوب والكبسولات المنبهة البيضاء والهروين وهو أشدها إصابة بالإدمان[٢] كما إنتشر تعاطي القات خاصة بين الجاليات اليمنية ، وقد تطورت الظاهرة وباتت خطراً كبيراً يهدد المجتمع السعودي وقد اتخذت هذه الظاهرة في الإنتشار الأبعاد التالية :ـ

١ ـ البعد الجغرافي : من حيث الإنتشار في مناطق المملكة ومدنها ومنافذ دخول المخدرات إلى المجتمع كما يتضمن ذلك البيان رقم (٣ـ١) .

٢ ـ البعد البشري : من حيث توزع المتهمين في القضايا المضبوطة عام ١٤٠٦هـ من حيث الحالة الإجتماعية والتعليمية والمهنية ، بيان رقم (٣ـ٢) ومن حيث الجنس والجنسية ونوع القضية ، البيان (٣ـ٣)

٣ ـ البعد الكمي : من حيث تطور كمية المخدرات المضبوطة سواء المقدرة بالحبة خلال السنوات من عام ١٣٩٨هـ إلى عام ١٤٠٨هـ كما يتضح ذلك من البيان رقم (٣ـ٤) .

٤ ـ البعد النوعي : من حيث أنواع المخدرات المضبوطة سواء المقدرة بالوزن أو بالحبة كما في البيان رقم (٣ـ٥) ورقم (٣ـ٦) وتطور إنتشارها في المملكة .

---

(١) الميمان ، اللواء جميل (تعاطي المخدرات) المحاضرة الثالثة ، الموسم الثالث ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض ط ٢، ١٤٠٦ هـ ص ١٢ .

(٢) الزهراني ، عقيد فراج (المخدرات وآثارها على الفرد والمجتمع) جريدة اليوم ٢٥ شعبان ١٤٠٧ هـ العدد ٥٠٦٠ ص ١٤ .

يتضح من البيان رقم (٣-٢) أنه بالنسبة للحالة الإجتماعية فإن نسبة المتزوجين من المتهمين في قضايا المخدرات تتساوى مع نسبة العزاب حيث قدروا كل منهما حوالي ٥٠٪ لكل فريق تقريباً ويدل ذلك على أن تعاطي المخدرات ليس قاصراً على المتزوجين بسبب ما لديهم من مشاكل ولكنه يشمل العزاب أيضاً مما يعكس مؤشراً عن أوضاع الأسرة ومعاناتها .

وبالنسبة للحالة التعليمية ، فإن نسبة المتعلمين تتساوى مع نسبة غير الأميين مع ميل للزيادة بالنسبة للمتعلمين ، مما يدل على أن تعاطي المخدرات لم يعد قاصراً على الأميين فحسب بل يتضح من (البيان رقم ٣ ـ ١) أن غالبية قضايا المخدرات قد تركزت في المنطقة الغربية ، باعتبارها المدخل الأول للتهريب إلى داخل البلاد ، وذلك بنسبة ٢٣ ٪ ، ثم المنطقة الجنوبية في جيزان بنسبة ٢٢ ٪ باعتبارها المدخل الثاني للتهريب ، ثم الرياض بنسبة ١٩ ٪ باعتبارها العاصمة ، ثم المنطقة الشرقية بنسبة ١١ ٪ باعتبارها المدخل الرابع للتهريب إلى داخل البلاد .

أما المتهمون فقد تركزت الغالبية في المنطقة الغربية بنسبة ٣٠٪ يليها الرياض العاصمة بنسبة ٢١٪ ثم المنطقة الشرقية بنسبة ١٢٪ ثم المنطقة الجنوبية في جيزان بنسبة ٩٪ .

١ ـ البعد الجغرافي :

بيان : ٣ ـ ١

عدد قضايا المخدرات والمتهمين فيها خلال عام ١٤٠٦ هـ موزعة حسب مناطق المملكة[١]

المنطقـــة	القضايـــا		المتهمون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الرياض	٨١٢	١٩ ٪	١٢٨٩	٢١ ٪
الغربية	٩٩٢	٢٣ ٪	١٧٨٦	٣٠ ٪
الشرقية	٤٧٤	١١ ٪	٧٢٤	١٢ ٪
المدينة المنورة	١٨٨	٤ ٪	٢٧٣	٤ ٪
القصيم	١١١	٣ ٪	١٨٣	٣ ٪
تبوك	٩٤	٢ ٪	١٧٩	٣ ٪
عسير	٢٦١	٦ ٪	٤٣٣	٧ ٪
الباحة	٨٤	٢ ٪	١٧٠	٣ ٪
القريـــات	٣٤	١ ٪	٥١	١ ٪
الحدود الشمالية	٥٥	١,٥ ٪	١٢١	٢ ٪
الجوف	٢٥	١ ٪	٤٨	١ ٪
حائل	١٠١	٢,٥ ٪	١١٤	٢ ٪
نجران	٩١	٢ ٪	١١٥	٢ ٪
جيزان	٧٥٩	٢٢ ٪	٥٦٠	٩ ٪
المجمـــوع	٤٢٧٩	١٠٠ ٪	٦٠٤٦	١٠٠ ٪

(١) وزارة الداخلية ، الكتاب الإحصائي الثاني عشر ، الإدارة العامة للتنظيم والبرامج ، الاحصاء المركزي ، الرياض ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٥١ .

١ - ٢ - البعد البشري :

بيان رقم (٣ - ٢)

- عدد المتهمين في قضايا المخدرات موزعين حسب الحالة الاجتماعية والتعليمية والمهنية لعام ١٤٠٦ هـ[1]

المجموع	الحالة المهنية									
	متزوج	أعزب	متعلم	أمي	موظف	متسبب	طالب	مهني	عاطل	عامل
٦٠٤٦	٣٠٤٩	٢٩٩٧	٣٢٥٦	٢٧٩٠	١٤١٩	١٣٢٢	١٨٢	٧٤٠	٩٧٨	١٤٠٥

(١) وزارة الداخلية ، الكتاب الاحصائي الثاني عشر ، مرجع سابق ص ٥٥ .

بيان رقم ٣ - ٣

ب - عدد المتهمين في قضايا المخدرات موزعين حسب نوعية القضية والجنس والجنسية لعام ١٤٠٨ هـ*

نوع	العدد	النسبة	سعودي			غير سعودي		
			ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع
مستعمل	٣١٣١	٥١,٩	٢٥٧٦	٢٠	٢٥٩٦	٥٠٤	٣١	٥٣٥
مروج	٢٥٨٣	٤٢,٨	١٤٠٢	٩	١٤١١	١١٠٧	٦٥	١١٧٢
مهرب	٣١٩	٥,٣	٨٢	٦	٨٨	٢١٠	٢١	٢٣١
المجموع	٦٠٣٣	١٠٠٪	٤٠٦٠	٣٥	٤٠٩٥	١٨٢١	١١٧	١٩٣٨

* المصدر وزارة الداخلية الكتاب الإحصائي الرابع عشر لوزارة الداخلية لعام ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م ص ٥٥ وزارة الداخلية - الرياض - المملكة العربية السعودية .

(أ) وعليه فإن تهريب المخدرات إلى داخل المملكة يتم عن طريق المنطقة الغربية والمنطقة الجنوبية في جيزان والرياض والمنطقة الشرقية .

شمل المتعلمين أيضاً مما يدل على ضعف الأثر للتربية والتعليم في بناء الوازع الأخلاقي والضمير ، مما يؤكد على ضرورة تطوير البرامج التربوية في الأسرة والمدرسة والمجتمع (أنظر ٢-٦) الباب الثاني .

وبالنسبة للحالة المهنية ، فإن الغالبية تتركز في الموظفين ٢٣,٤٪ والمتسببين بنسبة ٢١,٨٪ والعمال بنسبة ٢٣,٣٪ يلي ذلك العاطلون بنسبة ٣,١٪ والمهنيون بنسبة ١٢,٢٪ ثم الطلاب بنسبة ٣,١٪ ، وعليه يتضح أن تعاطي المخدرات لم يعد قاصراً على مهنة بعينها دون أخرى بل أمتد إلى كل الفئات العامة في المجتمع ، مما يوضح خطورة التعاطي الكبيرة وأثره الهدام في تخريب الإقتصاد الوطني للبلاد ، ولم يعد العامل الإقتصادي السبب الرئيسي وراء إنتشار المخدرات .

(ب) توزيع عدد المتهمين حسب جنس وجنسية المتهم في البيان رقم (٣-٣) والذي يوضح ما يلي :

١ - أن عدد المتهمين في قضايا التهريب والترويج والتعاطي بلغ عام ١٤٠٨هـ ٦٠٣٣ متهماً .

٢ - أن عدد المهربين بلغ ٣١٩ مهرباً أي بنسبة ٥,٣٪ إلى عدد المتهمين . . وبلغ عدد غير السعوديين عرباً وغير عرب ما نسبته ٧٢,٤٪ إلى عدد المهربين ، وإن نسبة السعوديين هي ٢٧,٦٪ إلى عدد المهربين وهي نسبة ضئيلة وقد شاركت المرأة في التهريب حيث بلغ عدد غير السعوديات ٢١ إمرأة وبلغ عدد السعوديات ٦ نساء .

٣ - بلغ عدد المروجين ٢٥٨٣ متهماً أي بنسبة ٤٢,٨٪ إلى عدد المتهمين ، وبلغت نسبة غير السعوديين ٤٥,٣٪ إلى عدد المروجين وبينما بلغ نسبة السعوديين إلى عدد المروجين ٥٤,٧٪ وشاركت المرأة غير السعودية حيث بلغ عدد المروجات ٦٥ إمرأة بينما بلغ عدد السعوديات ٩ مروجات .

٤ - بلغ عدد المتعاطين ٣١٣١ متعاطياً أي بنسبة ٥١,٩٪ من عدد المتهمين من بينهم ٨٢,٩٪ سعودياً وما نسبته ١٧,١٪ غير سعودي وبلغ عدد المتعاطيات السعوديات ٢٠ إمرأة بينما بلغ عدد غير السعوديات ٣١ إمرأة .

٣-١-٣ : البعد الكمي :

ويوضح البيان رقم (٣ ـ ٤) البعد الكمي لظاهرة إنتشار المخدرات وتطورها في المملكة منذ عام ١٣٩٨هـ حتى عام ١٤٠٨هـ ، سواء التطور في كمية المخدرات المضبوطة المقدرة بالوزن أو بالحبة حيث نلاحظ ما يلي :

١ ـ أن الكميات المضبوطة المقدرة بالوزن قد تزايدت منذ عام ١٣٩٨هـ بشكل مضطرد حتى بلغت الذروة عام ١٤٠٧هـ حيث بلغت ما يقارب من خمسة وعشرين ألف كيلو بنسبة ٤٢٣٪ ثم إنخفضت عام ١٤٠٨هـ إذا بلغت نسبتها إلى عام ١٣٩٨هـ ٣٨٦٪ .

٢ ـ وأن الكميات المضبوطة المقدرة بالحبة قد تزايدت هي الأخرى بشكل مخيف منذ عام ١٣٩٨هـ إذ بلغت ما يزيد على عشرة ملايين حبة في عام ١٤٠٦هـ بنسبة ١٧٢٪ إلى عام ١٣٩٨هـ ثم بدأت تنخفض منذ عام ١٤٠٧هـ .

إنها الكميات التي تمكن المسئولون في الدولة من ضبطها ولكن ربما أن هناك كميات لم تضبط تم تهريبها وترويجها .

ويتضح البعد النوعي لظاهرة المخدرات في المجتمع السعودي من البيانين رقم (٣ ـ ٥) ورقم (٣ ـ ٦) والذي يوضح أنواع المخدرات المهربة والمضبوطة ، وبمقارنة عام ١٤٠٧هـ وعام ١٤٠٨هـ نلاحظ مايلي :ـ

١ ـ تطور في انتشار أنواع معينة من المخدرات .

٢ ـ نلمس إنخفاضاً بين العامين المذكورين ربما يكون ذلك بسبب تطبيق الإستراتيجية السعودية .

٣ ـ نلاحظ زيادة كمية الهروين بنسبة ٧٣٪ عام ١٤٠٨هـ عن عام ١٤٠٧هـ .

٤ ـ نلاحظ نسبة كبيرة في زيادة مادة الكوكايين إذ بلغت الزيادة في عام ١٤٠٨هـ ٤٤٢٪ عن عام ١٤٠٧هـ .

٥ ـ يوضح ذلك أن الإستراتيجية السعودية قد أثرت في الحد من إنتشار بعض المخدرات ولكنها لم تستطع الحد من إنتشار البعض الآخر أو الحيلولة دون الزيادة .

٣ ـ البعد الكمي

بيان رقم (٣ ـ ٤)

كمية المخدرات المقدرة بالوزن والمقدرة بالحبة المضبوطة

من عام ١٣٩٨ هـ إلى ١٤٠٨ هـ*

عام	كمية المخدرات المقدرة بالوزن (كيلو جرام)	التطور	كمية المخدرات المقدرة بالحبة	التطور
١٣٩٨	٥٩٩١,٣٦٣	١٠٠	٦,٠١٥,٢٦٠	١٠٠
١٣٩٩	٥٩٧٠,٢٩٠	٩٩	٢٨١٧٦٨٥	٤٧
١٤٠٠	٣٠٧٨,١٠٠	٥١	٩٦٠٣٥٤	١٦
١٤٠١	٢٧٢٩,٦٠٠	٤٥	٢١١٣٨٧١	٣٥
١٤٠٢	٥١٧٧,٨٢٤	٨٦	٤٣٤٨٣٢٨	٧٢
١٤٠٣	٥٠٥٨,٩٢٣	٨٤	٤١٧١٢١٣	٦٩
١٤٠٤	٦٠٢٨,٣٤٦	١٠١	٥١٦٢٦٤٩	٨٦
١٤٠٥	٨١٨٤,٢٧٠	١٣٦	٨٠٦٤٠٤٨	١٣٤
١٤٠٦	٢٤٨١٥,٠٢٠	٤١٤	١٠,٣٢٢,٩٤٧	١٧٢
١٤٠٧	٢٥٣٥٦,٣٧٢	٤٢٣	٤٨١٣٦٤٦	٨٠
١٤٠٨	٢٣١١١,٦٧٨	٣٨٦	٣٧٥٥٥٤٨	٦٢

* ١٣٩٨ سنة أساس ٪ ١٠٠

المصدر : وزارة الداخلية الكتاب الاحصائي الثاني عشر عام ١٤٠٨ هـ ١٩٨٨ م ص ٦٤

وعبد الله مع إعتماده على القرآن كمصدر أساسي لفتاويه وأحكامه كان يسعى مثله مثل بقية الصحابة المجتهدين الى تفهم معاني القرآن وتفسير النصوص بما يعتقد أنه مقصد الشارع ، وقد لاحظنا كيف أن تفسيره للنصوص القرآنية قد يؤدي به الى إنتهاج وجهة نظر مستقلة عن وجهات النظر الأخرى لدى بقية الصحابة .

وقد ظهر ذلك جليا في موقفه من تفسير معنى « الولد » في ميراث الأخت مع البنت وموقفه من المتعة وإباحتها مبني كذلك على تفسيره للآية الواردة في هذا الشأن .

وقد لاحظ الدكتور عبد المجيد محمود أن ابن عباس مع ميله واتجاهه نحو التعليل للأحكام إلا أنه في بعض مسائل الميراث بشكل خاص يبدو مستمسكاً بظاهر النص ويسند رأيه بأمثلة منها أن ابن عباس كان يرى أن الأخوين أو الأختين لاينقصان نصيب الأم من الثلث الى السدس . لأن الذي ينقص ذلك هم الأخوة بالجمع وأقل الجمع ثلاثة في لغة قريش وذلك استناداً إلى قوله تعالى : « فإن كان له إخوه فلأمه السدس » ومن جهة نظر ابن عباس ان الأخوين ليسا أخوة وبالتالي يظل نصيب الأم معهم الثلث مخالفاً بذلك رأي زيد بن ثابت وجمهور الصحابة الذين يرون أن الأخوة في كلام العرب أخوان فصاعدا .(٢٢٠) ويبدو لي أن عبد الله بن عباس كان يتمسك بما يعتقد أنه المقصود من الآية فتفسيره لعبارة الإستمتاع الواردة في قوله تعالى : « فما استمتعتم به منهن فأتوهن أجورهن فريضة » بأنها تعني حرفياً المتعة كما أنه يرى أن كلمة « إخوه » لابد أن يتكامل عددهم ثلاثة حتى يطلق عليهم الجمع . وحينما أختلف مع زيد بن ثابت حول نصيب الأم من التركة ، وأن لها ثلثا بصرف النظر عمن شاركها الميراث لأن الله يقول : « وورثه أبواه فلأمه الثلث » ويرى عبد الله بن عباس أنه لا صارف لهذه الآية عن ظاهرها فهو يقول لزيد بن ثابت : « أتجد في كتاب الله ثلث مابقي » ، ولكن زيدا رأى أن الأمر مبني على الاجتهاد فأجابه قائلا : إنما أنت رجل تقول برأيك وأنا أقول برأي » .(٢٢١)

فعبد الله مع بحثه عن علة الحكم وأصالة هذا الاتجاه عنده ، الا أنه كان يرى عدم صرف النص عن ظاهره إلا بدليل شرعي أقوى منه ، ثم ان تفسيره للنص وفهمه له هو الذي يحدد موقفه .

البعد النوعي : بيان رقم ٣ـ٥

مقارنة بين كمية المخدرات (المقدرة بالوزن) المضبوطة لعامي ١٤٠٧ ، ١٤٠٨ هـ .

نوع المخدر	١٤٠٧	١٤٠٨	الفرق	النسبة
حشيش	٤٧١٠,٨٤٧	٢٦٥٦,٠٧٧	ـ ٢٠٥٤,٧٧٠	ـ ٤٤٪
أفيون	٦,٢٨٥	٤,٩٨٦	ـ ١,٢٩٩	ـ ٢١٪
قـــات	٢٠٦٠٢,٧٦٧	٢٠٣٨٧,٢٨٤	ـ ٢١٥,٤٨٣	ـ ١٪
هروين	٣٦,٤٥٢	٦٣,٢١٧	٢٦,٧٦٥	ـ ٧٣٪
كوكاكين	,٠٢١	٠,١١٤	٠,٠٩٣	ـ ٤٤٢٪
المجموع	٢٥٣٥٦,٣٧٢	٢٣١١١,٦٧٨	ـ ٢٢٤٤,٦٩٤	ـ ٩٪

٤ ـ البعد النوعي : بيان رقم ٣ـ٦

ب ـ مقارنة بين كمية المخدرات (المقدرة بالحبة) المضبوطة لعامي ١٤٠٧ ، ١٤٠٨ هـ .

نوع المخدر	١٤٠٧	١٤٠٨	الفرق	النسبة
مندركس	٨٣٢	—	—	—
أمفيتامين	١٦٣٥٤	١٩٩٤	ـ ١٤٣٦٠	ـ ٨٨٪
سيكونـــال	٣٧٨٣٤٧	٨٢٢٠١٨	٤٤٣٦٧١	ـ ١١٧٪
كبتاجـــون	٤٤٠٤٥٤٠	٢٩٢٠٢٣٥	ـ ١٤٨٤٤٣٠٥	ـ ٣٤٪
أخـــرى	١٣٥٧٣	١١٣٠١	ـ ٢٢٧٢	ـ ١٧٪
المجمـــوع	٤٨١٣٦٤٦	٣٧٥٥٥٤٨	ـ ١٠٥٨٠٩٨	ـ ٢٢٪

٣ - ٢ : الإستراتيجية السعودية وأثرها في الحد من إنتشار المخدرات

٣ - ٢ - ١ : تطور الإستراتيجية السعودية لمكافحة المخدرات :

بدأ اهتمام حكومة المملكة العربية السعودية بمكافحة المخدرات منذ عام ١٣٥٣هـ (١٩٣٣) حين صدر الأمر السامي الكريم بالموافقة على نظام منع الأتجار بالمواد المخدرة برقم ٣٣١٨ وتاريخ ١٣٥٣/٤/٩هـ وجرى تعديل الأحكام الخاصة بالعقوبات بقرار مجلس الوزراء رقم ١١ وتاريخ ١٣٧٤/٢/١هـ ونشر بجريدة أم القرى بالعدد ١٥٤١ بتاريخ ١٣٧٤/٣/٣هـ .

- كما صدر الأمر السامي البرقي رقم ٣٠١٧ وتاريخ ١٣٩١/٤/١٩هـ بأن يطبق على أصحاب القات ما يطبق على غيرهم من أصحاب المخدرات .

- وقد نص قرار مجلس الوزراء رقم ١٧٩٨ وتاريخ ١٣٩٤/٩/٢٧هـ على أن تدرج المواد والمركبات الواردة ضمن تعميم وزارة الصحة رقم ٢٧/١٤٣٣/٢٤٣ وتاريخ ١٣٩٢/٥/١٣هـ تحت طائلة التحريم والعقوبات الواردة في قرار مجلس الوزراء رقم ١١ وتاريخ ١٣٧٤/٢/١هـ بأن يعلن هذا بواسطة الأجهزة الإعلامية .

- صدر قرار مجلس الوزراء رقم ١٧٠ وتاريخ ١٤٠٠/٩/٢٣هـ بتخويل صاحب السمو الملكي وزير الداخلية صلاحية منح مكافأة لمن يرشد عن المخدرات أو عن زراعة نباتاتها إذا تم ضبطها نتيجة لإرشاده وكذلك لمن يبذل مجهوداً متميزاً في ضبطها .

ثم صدر القرار السامي الكريم رقم ٤/ب/٩٦٦٦ وتاريخ ١٤٠٧/٧/١٠هـ لكل من وزارة العدل ووزارة الداخلية باعتماد العمل بقرار مجلس هيئة كبار العلماء الذي صدر بالإجماع برقم ١٣٨ وتاريخ ١٤٠٧/٦/٢٠هـ وفيما يلي نصه :-

أولاً : بالنسبة لمهرب المخدرات فإن عقوبته القتل لما يسببه تهريب المخدرات وإدخالها البلاد من فساد عظيم لا يقتصر على المهرب نفسه بل يؤدي إلى أضرار جسيمة وأخطار بليغة على الأمة بمجموعها ويلحق بالمهرب الشخص الذي يستورد أو يتلقى المخدرات من الخارج ليمون بها المروجين .

: أما بالنسبة لمروجي المخدرات فقد أكد المجلس قراره رقم ٥٨ وتاريخ ١٤٠١/١١/١١هـ الذي نص على أن من يروج المخدرات فإن كان للمرة الأولى فيعزر تعزيراً بليغاً بالحبس أو الجلد أو الغرامة المالية أو بهما جميعاً حسب ما يقتضيه النظر القضائي وإن تكرر منه ذلك فيعزر بما يقطع شره عن المجتمع ولو كان بالقتل لأنه بفعله يعتبر من المفسدين في الأرض وممن تأصل الإجرام في نفوسهم .

- صدر قرار مجلس الوزراء رقم ١١٠ وتاريخ ١٤٠٦/٥/١٧هـ بإدراج حبوب الكبتاجون ضمن قائمة المخدرات لتقع تحت طائلة العقوبات المنصوص عليها في قرار مجلس الوزراء رقم ١١ وتاريخ ١٣٧٤/٢/١هـ .

عقوبة القتل بحق مهربي المخدرات وشركائهم :

أعلن صاحب السمو الملكي الأمير نايف بن عبد العزيز وزير الداخلية في بيان صدر يوم الثلاثاء ١٠ رجب ١٤٠٧هـ الموافق ١٠ مارس ١٩٨٧م أن مجلس هيئة كبار العلماء أصدر قراراً بالإجماع يتضمن تطبيق عقوبة القتل بحق مهربي المخدرات وقد تضمن بيان وزير الداخلية التشريعات المذكورة آنفاً .

٣-٢-٢ : جهود الدولة في مكافحة المخدرات :

وتتلخص الجهود فيما يلي :-

١ - الدولة لا تعاقب المدمن الذي يسعى نحو العلاج بل تشجعه وتقدر ظروفه .

٢ - يمنح مرضى الإدمان خلال فترات العلاج الضمانات التي تحميهم من التبعات وتكفل لهم عدم خدش كرامتهم وتكتم أسرارهم محافظة على مراكزهم الإجتماعية .

٣ - الرغبة الصادقة في العودة إلى الطريق السوي والعلاج الطبي والنفسي كل ذلك كفيل بالشفاء بإذن الله من هذا الوباء الخطير .

٤ - وضعت وزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية ثلاث برامج رئيسية لعلاج المدمنين على المخدرات وهي :

أولاً : البرامج العلاجية :

وتشمل على العلاج اللازم للفرد المدمن في أثناء إيقاف المواد المستعملة وآثار الإنسحاب التي تمثل خطراً على جسمه وعقله تحت إشراف فريق علاجي

مكون من أخصائي أمراض نفسية وأخصائي أمراض باطنية وفريق تمريض نفسي وباطني ويتم العلاج داخل المستشفى ، وبعد أن يتماثل المدمن للشفاء يبدأ العلاج النفسي من قبل فريق علاج مكون من أخصائي أمراض نفسية وباحث نفسي وباحث إجتماعي وفريق تمريض نفسي .

ثانياً : البرامج الوقائية :

وتتركز حول متابعة الفرد الذي كان واقعاً في هذه المشكلة وتم علاجه حتى لايقع مرة أخرى ويعود لإدمان عقار آخر أو العقار نفسه أو الشراب ويتم ذلك بتوصية أهله وذويه بواسطة الأخصائي الإجتماعي أن يراقبوه من بعد وأن يصرفوه عن الأماكن المشبوهة وأن يبلغوا المستشفى في حالة عودته للإدمان .

ثالثاً : البرامج التأهيلية :

وذلك لمحاولة وجود مصادر رزق لمن كان موظفاً وفقد وظيفته نتيجة تغيبه عن العمل بسبب الإدمان حتى لا يتحول إلى طاقة معطلة وعالة على المجتمع وذلك في فقدهم الثقة في أنفسهم ، وتساهم أجهزة الدولة المختلفة في مجال التوعية والتثقيف من أخطار المسكرات والمخدرات .

٣ ـ ٢ ـ ٣ : البرامج التوعوية :

١ ـ قيام الرئاسة العامة لرعاية الشباب بتنفيذ حملة للتوعية ضد المخدرات تحت شعار (لا للمخدرات) .

٢ ـ قيام الموجهون والعلماء والمفكرون والكتاب بالتوعية في المدارس والمساجد وعبر وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة .

٣ ـ ٣ : نتائج تطبيق الأستراتيجية السعودية لمكافحة المخدرات

٣ ـ ٣ ـ ١ : هناك أسباب تحد من النتائج الإيجابية لتطبيق الأستراتيجية السعودية لمواجهة ظاهرة إنتشار المخدرات ومن أهمها :

١ ـ أن هناك قضايا المخدرات التي لما يتم بعد ضبطها وإعداد المشاركين فيها تهريباً وترويجاً وتعاطياً ولما يتم بعد إلقاء القبض عليهم . . حيث لم يكتشف أمرهم .

م طرق وأساليب ووسائل التخفي والتهريب إذ كلما تقدمت الأجراءات
الأمنية وتقنياتها . . كلما أبتكر المجرمون وسائل للتهريب والتخفي بالغة
الذكاء والفعالية . . نتيجة للأستعداد ونتيجة للخبرات والنصائح التي يتلقاها
المجرمون من خبراء الإجرام في الشبكات الدولية والأقليمية .

ـ أن حدود المملكة البرية والبحرية شاسعة وإختلاط القبائل القاطنة حولها . .
وأن أفرادها يمكنهم الحصول على جنسيات الدول المتاخمة لبعضها بسبب
الرعي والتنقل في الصحراء بين هذه الدول .

ـ أن عملية التهريب للمخدرات بإنواعها المختلفة تتخذ وسائل مختلفة منها على
سبيل المثال لا الحصر : إبتلاع الناس أكياس صغيرة للمخدرات الثمينة . .
أو تخزينها في بطون الجمال . . والبهائم . . أو وضعها ضمن المواد الغذائية
وغير ذلك .

ـ ورغم الإنخفاض النسبي في عدد قضايا المخدرات المضبوطة وكميات
المخدرات إلا إن بعض أنواعها . قد زادت كمياتها بشكل كبير مما يؤكد أن
المهربين تضاعف نشاطهم كما يتضح ذلك في البيانين رقم (٣ـ٥) ورقم (٣ـ٦)
وخاصة لكل من مادة : السيكونال ، والهروين والكوكايين .

٦ـ فإذا كان ما ذكرت بالنسبة لعملية التهريب . . وهي أصعب عملية في إنتشار
ظاهرة المخدرات وأخطرها . . فإن من الأسهل والأيسر أن تتم عملية
الترويج وعملية التعاطي في التخفى عن أعين النظام وتستر بالغ ربما يستحيل
الوصول إليه من قبل أجهزة الأمن المسئولة عن طبيق الإستراتيجية
السعودية .

٧ـ أن تطبيق الإستراتيجية بشكلها المتكامل لم يتم إلا عام ١٤٠٧هـ وأن
المعلومات الإحصائية لعام ١٤٠٨هـ تبين إنخفاضا نسبياً في عدد القضايا
المضبوطة وعدد المتهمين . . إلا إنه لكي يتم الحكم على النتائج يحتاج الأمر
إلى مالايقل عن خمس سنوات إلى عشر ليرى المدى الذي حققته الإستراتيجية
السعودية تقدماً أو تراجعاً . . وعلى ضؤ معدلات عدد القضايا وعدد المتهمين
فيها وكميات المخدرات في كل سنة .

٣ ـ ٣ ـ ٢ : أثر تطبيق الاستراتيجية السعودية

ورغم الأسباب المذكورة أنفاً في (٣ ـ ٣ ـ ١) التي تحول دون تحقيق النتائج المرجوة من مكافحة ظاهرة المخدرات في المملكة إلا إن تطبيق الاستراتيجية السعودية قد تركت أثراً نسبياً في الحد من الظاهرة المذكورة بين عامي ١٤٠٧هـ و١٤٠٨هـ وكما يلي :

١ ـ انخفض عدد القضايا المضبوطة للمخدرات بنسبة ١٧٪ بين العامين المذكورين إذ كان عددها عام ١٤٠٧هـ ٤٥٢٧ قضية انخفضت إلى ٣٧٣٧ قضية في عام ١٤٠٨هـ بفارق قدره ٧٩٠ قضية . . البيان رقم (٣ـ٧) .

٢ ـ وانخفض عدد المتهمين من ٦٥٨٩ متهماً في عام ١٤٠٧هـ إلى ٦٠٣٣ متهماً في عام ١٤٠٨هـ بفارق قدره ٥٥٦ متهماً وبنسبة ٨٪ البيان رقم (٣ـ٧) .

٣ ـ وإنخفضت كميات المخدرات المقدرة بالوزن بنسبة ٩٪ بصفة عامة بين عامي ١٤٠٧هـ إلى ١٤٠٨هـ ورغم إنخفاضها على مستوى بعض المناطق إلا إن خمس مناطق تزايدت كميات المخدرات فيها وهي القريات ، عسير ، المدينة المنورة ، تبوك والباحة . البيان رقم (٣ـ٨) .

٤ ـ إنخفضت كميات المخدرات المقدرة بالحبة بين عامي ١٤٠٧هـ إلى ١٤٠٨هـ بنسبة عامة على مستوى المملكة بنسبة ٢٢٪ ولكنها تزايدت كمياتها في ثمان مناطق هي : الرياض ، والغربية والشرقية وعسير وتبوك وجيزان والقصيم والجوف البيان رقم (٣ـ٩) .

٥ ـ ومن البيانين رقم (٣ـ٥) ورقم (٣ـ٦) في الصفحات السابقة يتضح زيادة في كميات بعض أنواع المخدرات مثل الهيروين الذي زاد بنسبة ٧٣٪ ما بين عامي ١٤٠٧هـ إلى ١٤٠٨هـ والكوكايين الذي زاد بنسبة ٤٤٢٪ والسيكونال الذي زاد بنسبة ١١٧٪ .

٦ ـ ان الإحصائيات المذكورة في هذا الفصل وخاصة البيان رقم (٣ـ٢) توضح ان التعليم لم يحقق أهدافه في تربية المتهمين في قضايا المخدرات المضبوطة إذ بلغت نسبتهم ٥٣,٨٪ إلى مجموع عدد المتهمين وأن التعليم بوضعه الحالي يبدوا غير فعال في بناء الوازع الأخلاقي الذي يمكن أن يتحكم في سلوك المتعلمين . . إذ زادت نسبة المتعلمين على نسبة الأميين المتهمين .

رقم ٣ ـ ٧
مقارنة بين عدد قضايا المخدرات والمتهمين لعامي ١٤٠٧ ، ١٤٠٨هـ موزعة حسب المناطق*

المنطقة	القضايا			المتهمون		
	١٤٠٧	١٤٠٨	الفرق	١٤٠٧	١٤٠٨	الفرق
الرياض	١٢١٨	٩٧٧	ـ ٢٤١	٢٠٥٢	١٧٥٥	ـ ٢٩٧
الغربية	١٢٦٤	١٠٣٤	ـ ٢٣٠	٢٠٣٢	٢٠٠٢	ـ ٣٠
الشرقية	٣٧٠	٣٧٦	٦	٦٥٣	٦٥٤	١
القريات	٣١	٢٧	ـ ٤	٤٤	٤٥	١
عسير	٢٨١	٢٢٥	ـ ٥٦	٤٢٥	٣٠٤	ـ ١٢١
المدينة المنورة	١٧٥	١٠٨	ـ ٦٧	٢٨٠	١٧٩	ـ ١٠١
تبوك	٥٨	٥٩	١	١١٦	١٣٠	١٤
الحدود الشمالية	٣٦	٣٤	ـ ٢	٥٨	٤٦	ـ ١٢
جيزان	٧٧٨	٦٠٢	ـ ١٧٦	٤٧٣	٥٤١	٦٨
نجران	٧٩	٨٥	ـ ٢١	١٠٩	٨٥	ـ ٢٤
القصيم	٩٥	٧٦	ـ ١٩	١٤١	١٣٥	ـ ٦
الجوف	٢٠	١٦	ـ ٤	٤٥	٢٧	ـ ١٨
حائل	٥٧	٤٢	ـ ١٥	٦٨	٤٩	ـ ١٩
الباحة	٦٥	١٠٣	٣٨	٩٣	٨١	ـ ١٢
المجموع	٤٥٢٧	٣٧٣٧	ـ ٧٩٠	٦٥٨٩	٦٠٣٣	ـ ٥٥٦
نسبة الفرق						ـ ٨٪

* المصدر : الكتاب الاحصائي الثاني عشر لوزارة الداخلية لعام ١٤٠٨ هـ ١٩٨٨ م وزارة الداخلية ـ الرياض ـ المملكة العربية السعودية .

البيـان رقم ٣ ـ ٨

مقارنة بين كمية المخدرات المقدرة بالوزن (كيلو جرام) لعامي ١٤٠٧ ، ١٤٠٨ هـ* .

المنطقة	كمية المخـدرات مقـدرة بالـوزن		
	١٤٠٧	١٤٠٨	الفرق
الرياض	٧٥٢,٨٤٣	١٧٧,٧٨٢	٥٧٥,٠٦١ -
الغربية	١٦٩٧,٣٦٥	٧٩٩,٣٦٥	٨٩٨,٠٠٠ -
الشرقية	٢٣٧٠,٠٠٠	١٩٢٧,٨٢٥	٣٩٩,٠٠٥ +
القريات	٢٦,٩٣٨	٤٢٥,٩٤٣	٩٨,٤٥٥ +
عسير	١٠٤٨,٥١٢	١١٤٩,٩٦٧	٦,١٧٧ +
المدينة المنورة	٨,٣٤٤	١٤,٥٢١	١٠٨,٤٧٧ -
تبوك	١٥١,٦٤٤	٤٣,١٦٧	١٧٠,٤٦٠ -
الحدود الشمالية	١٧٣,٨٥٤	٣,٣٩٤	١٠٩١,٨٠٥ -
جيزان	١٩١١٠,٧٢٩	١٨٠١٨,٩٢٤	٧,٤٢٥ -
نجران	٧,٧٩١	,٥٤٥	١,٦٥٢
القصيم	١,٤٧٥	٣,١٢٧	٥,٠٤٤ -
الجوف	٥,٠٤٤	—	,٠٥٦ -
حائل	,٠٥٧	,٠٠١	٥٤٨,٥٢٠ +
الباحة	١,٥٩٧	٥٥٠,١٧٧	
المجمـوع	٢٥٣٥٦,٣٧٢	٢٣١١١,٦٧٨	٢٢٤٤,٦٩٤ -
نسبة الفرق			٥٧٥,٠٦١ -

* المصدر : الكتاب الاحصائي الرابع عشر لوزارة الداخلية لعام ١٤٠٨ هـ ١٩٨٨ م وزارة الداخلية ـ الرياض ـ المملكة العربية السعودية .

جدول رقم ٣ ـ ٩

مقارنة بين كمية المخدرات المقدرة بالحبة
لعامي ١٤٠٧ ، ١٤٠٨ هـ*

المنطقة	كمية المخـدرات مقدرة بالحبة		
	١٤٠٧	١٤٠٨	الفرق
الرياض	١٤٥١٢	٣٠٥٤١٧	+ ١٦٠٢٦٥
الغربية	٦١٧٥٥٥	٩٥٠٩٦٠	+ ٣٣٣٤٠٥
الشرقية	٥٥٦٥١	١٥٧٨٧٦٠	+ ١٥٢٣١٠٩
القريـات	٢٧٣٢٦٨٦	١٣٦٨	- ٢٧٣١٣١٨
عسير	١٥٤٦٣	٢١٥٢٧	+ ٦٠٦٤
المدينة المنورة	٢٢٢٠٨٨	٧٤٤١	- ٢١٤٦٤٧
تبوك	٦٥٥٣	٢١٤٥٦	+ ١٤٩٠٣
الحدود الشمالية	٩٨٣٠٢٨	٨٠٦٣٩٣	- ١٧٦٦٣٥
جيزان	١٢٣٠	٢٨٤٩	+ ١٦١٩
نجران	١٤٠٦٥	٦٦٩٤	- ٧٣٧١
القصيم	٧٦٥٢	٣١٠٣٣	+ ٢٣٣٨١
الجوف	١٠٥٧	١٥٩١٩	+ ١٤٨٦٢
حائل	٦٣٥٦	٤٠٢٦	- ٢٣٣٠
الباحة	٥١١٠	١٧٠٥	- ٣٤٠٥
المجمـوع	٤٨١٣٦٤٦	٣٧٥٥٠٤٨	- ١٠٥٨٠٩٨
نسبة الفرق			- ٢٢ ٪

* المصدر : الكتاب الاحصائي الرابع عشر لوزارة الداخلية لعام ١٤٠٨ هـ ١٩٨٨ ن وزارة الداخلية ـ الرياض ـ المملكة العربية السعودية .

٤ : الباب الرابع :
ماذا يمكن أن يفعله المربون لمكافحة المخدرات
[استراتيجية الوازع الأخلاقي لمكافحة الجريمة]
٤ ـ ١ : مفهوم استراتيجية الوازع الأخلاقي :

وهي مجموعة الأسس والبرامج التربوية التي يمكن أن يطبقها المربون من آباء وأمهات ومعلمين ومعلمات ومن يقوم بعملية التوجيه والإرشاد والتوعية والتربية والتعليم في الأسرة والمدرسة والمجتمع بمؤسساته الدينية والإعلامية عن طريق المسجد والإذاعة والتلفزة والصحافة .. وتشتمل هذه الاستراتيجية على الآتي :

١ ـ تنمية « الوازع الأخلاقي » في الإنسان المسلم وتربيته على المثل الإسلامية العليا وما يتفق معها من مثل وقيم ومفاهيم إنسانية وثقافية وحضارية .. وعلى الإيمان بها والإعتقاد بأنها الحكم العدل والفيصل بين الحق والباطل والعدل والظلم .. وبين الخير والشر والطيب والخبيث والحلال والحرام .

٢ ـ تربية الإنسان المسلم من كافة جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والروحية والإجتماعية والجمالية على الأسس التالية :ـ

ـ الإيمان بوحدانية الله تعالى وصمديته وربوبيته وألوهيته والإيمان بملائكته وكتبه ورسله واليوم الأخر وبالقضاء والقدر .

ـ العلم والمعرفة بشريعة الله سبحانه ومبادئها وقيمها وهي المثل العليا التي أختارها الله لتربية الإنسان وتزكية فطرته في الدنيا والآخرة وما يتبع ذلك من العلوم والمعارف عن الله والكون والإنسان .

ـ العقل .. وتربيته ليكون عقلاً قرآنياً قادراً على التفكير والإستيعاب والتأمل والأستدلال .. والفهم والإستنتاج والإبداع .

ـ العمل والتطبيق لمقتضى الإيمان والعلم النافع .. وما ينشأ في إطارها من مثل عليا تتفق مع المثل الإسلامية من مبادىء وقيم وعادات وتقاليد تدعو إلى عمل الخير.. وتنهى عن عمل الشر .

السنة :

كان ابن عباس من كبار المحدثين عن الرسول ﷺ والمكثرين من الرواية عنه (روى ١٦٦٠ حديثاً)[٢٢٢] ، وهذا يجعله من المحدثين ، هذه المعرفة بالسنة مكنته من الإفتاء وإعطاء الحلول لكثير من المشاكل والمسائل التي وجهت اليه وكان حريصا على جمع هذه الأحاديث وتلقيها من مصادرها الأصلية ، وهم كبار الصحابة المقربين من الرسول ﷺ باذلاً في سبيل ذلك جهداً متواصلاً . والبديهي في هذا الجمع هو أنه سوف يكون مرجعا للأحكام ولذا كان اذا سئل عن الحكم ولم يجده في القرآن بحث في السنة وأفتى به ، والسنة كما يبدو من فتاوي ابن عباس كانت شاملة فهو يفتي بفتاوي أبي بكر وعمر .[٢٢٣] وحينما تعجب من أمر عبد الله بن عمر ورده الناس عن الفتوى قال : « ألا ينظر ابن عمر فيما يشك فيه ، فإن كانت مضت به سنة قال بها »[٢٢٤] فالسنة مطلقة وليست فقط ما روى عن الرسول ﷺ بل تشمل أقوال كبار الصحابة أمثال أبي بكر وعمر وعثمان وعلي وغيرهم .

والشيء الملفت للنظر بالنسبة لابن عباس أنه مع كونه من كبار الصحابة الذين يفتون بآرائهم حسب اجتهاداتهم فانه لم يتشدد في الرواية كما كان عمر وعلي يفعلان بل كان يبحث عن الأحاديث يرويها عن هذا الصحابي أو ذاك . ويبدو أن حاجته إلى التعلم في أول مراحل حياته العلمية هي التي دفعته إلى ذلك ، بالإضافة إلى أن روايته لم تكن بنفس الطريقة التي فسرنا فيها نهي عمر بن الخطاب عن التحديث كما سبق أن أوضحنا ذلك ، بل كانت عملية تلق عن كبار الصحابة بما يعرفونه من أحكام الرسول وفتاويه ، وطبيعي أن ذلك لم يتخذ طابع القصص الذي نهى عنه عمر كما بينا في السابق .

وابن عباس مع بحثه عن آثار الرسول عليه الصلاة والسلام وأحكامه لم يقبل كل ما روى له ، بل كان يجتهد أحيانا في تعرف علة الحكم . فمثلا روى له نهي النبي ﷺ عن لبس الحرير بالنسبة للرجال ، فصرف هذا النهي إلى ما في هذا اللبس من التجبر والتكبر ، أما اذا لم يوجد ذلك زال معنى التحريم .[٢٢٥]

وحينما حدثه أبو سعيد الخدري بأن الرسول ﷺ قال : « الدينار بالدينار ، والدرهم بالدرهم مثلا بمثل ، ومن زاد أو استزاد فقد أربى » وسأله عن موقفه

ـ أن يكون « الوازع الأخلاقي » وتربيته كما تقدم غاية التربية والتعليم . ومحور عملية التوجيه والإرشاد . . وهو البداية . . وهو النهاية في إعداد الإنسان وتنميته على مبادىء الحق والخير والجمال .
ـ أن تكون التربية الإسلامية وأساليبها هي الأداة التي يتم من خلالها تنمية شخصية الإنسان المسلم وتربية الوازع الأخلاقي لديه .
ـ أن تكون « استراتيجية الوازع الأخلاقي » محور تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة التقويم للمناهج والبرامج التربوية والخدمات التعليمية المساعدة في الأسرة والمدرسة والمجتمع .

ـ ٢ : أهداف استراتيجية الوازع الأخلاقي

تستهدف استراتيجية الوازع الأخلاقي تحقيق السمو بالإنسان خلقياً وحياً وفكرياً وحضارياً . . وتؤكد على الأهداف التالية :

ـ تكوين القدرة الذاتية لدى الفرد ليستطيع التحكم في سلوكه عن طريق الإمتثال للوازع الأخلاقي وما تقضيه المثل العليا .
ـ تكوين الضمير الحي المفعم بالمثل العليا الإسلامية في الإنسان المؤمن بها المطبق لها التي يحكمها في كافة تصرفاته من قول أو فعل .
ـ تربية الإنسان وتزكية فطرته على أسس التربية الإسلامية وما يتفق معها من مفاهيم تربوية حديثة . . ومنجزات عملية وتقنية وثقافية بما يتفق مع المثل الإسلامية ولا يتعارض معها .
ـ تربية الإنسان القادر على محاربة الجريمة بأنواعها فكرياً وعملياً . . إبتغاء رضاء الله عز وجل وثوابه في الدنيا والآخرة . . وذلك في ردع ذاته عن إرتكابها وتعاونه مع المعنين في المحافظة على سلامة المجتمع وأمنه .
ـ تطوير أساليب التوجيه والإرشاد والتربية والتعليم في الأسرة والمدرسة والمجتمع على أسس التربية الإسلامية .
ـ توفير امكانية أكبر لنجاح الاستراتيجية السعودية لمحاربة المخدرات عن طريق التطبيق الحكيم والجاد « لأستراتيجية الوازع الأخلاقي »

٤ ـ ٣ : مفهوم الوازع الأخلاقي

أ ـ يعرف « الوازع الأخلاقي » بأنه قوة نفسية داخلية مقرها القلب تدفع الإنسان لعمل الخير .. وتصده عن عمل الشر [١] . ويعبر عنه بالضمير الأخلاقي للإنسان .. ويكون قادراً على محاسبة النفس وضبط السلوك إذا آمن بالمثل العليا كالقيم والمباديء والأحكام التي يقتضيها الإيمان المطلق بالله عز وجل إلهاً واحداً وبملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وبالقضاء والقدر .. يقول تعالى : ﴿ ومن يؤمن بالله يهدي قلبه والله بكل شيء عليم ﴾[٢] ويقول عز وجل : « ومن يؤمن بالله ويعمل صالحاً يدخله جنات تجري من تحتها الأنهار خالدين فيها أبدا »[٣] ويتضح من هذه الآية الكريمة أهمية ارتباط الإيمان بالعمل حيث يزداد بالطاعة وينقص بالعصيان ..

والقلب هو مستقر الإيمان واليقين . وفيه ينمو الوازع الأخلاقي وإذا تربى على الإيمان والمثل العليا تكونت لديه القوة المسيطرة على سلوك الإنسان والهادية إلى الطريق المستقيم .

إن الوازع الأخلاقي هو الرقيب الأخلاقي الذاتي الكامن في الإنسان .. وهو الضمير الأخلاقي .. وقد عبر الله عز وجل عنه « بالنفس اللوامة في قوله تعالى : ولا أقسم بالنفس اللوامة »[٤] وإدخال لا النافية على فعل القسم للتأكيد .. والنفس اللوامة تعني النفس الكثيرة اللوم لصاحبها كلما بدأ منه تقصير أو هم بمعصية[٥] .. وجاء القسم بالنفس اللوامة بعد القسم بيوم القيامة في قوله تعالى : « لا أقسم بيوم القيامة .. ولا أقسم بالنفس اللوامة » مما يدل على مكانة النفس اللوامة وعظيم شأنها عند الله تعالى : وتذكيرها بيوم القيامة ذلك اليوم

---

(١) علي خليل أبو العنين ، (فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم) دار الفكر العربي في القاهرة عام ١٩٨٠ ص ١٧٧ .

(٢) سورة التغابن آية ١١ .

(٣) سورة الطلاق آية ١١ .

(٤) سورة القيامة آية ٢ ..

(٥) محمد فريد وجدي المصحف المفسر مصر ١٣٧٢ هـ ص ٧٧٢ .

عظيم لكي تتقي الله سبحانه .. وتحاسب الإنسان على تقصيره وارتكابه للإثم وردعه عن المعصية .. وهذا هو أصل التقى كما يرى (المحاسبي ت ٢٤٣هـ) حيث يقول : « وأصل الطاعة الورع ، وأصل الورع التقوى وأصل التقوى محاسبة النفس .. وأصل محاسبتها الخوف والرجاء وأصلها معرفة الوعد والوعيد »[1] .. ولما سئل « المحاسبي » مم تتولد المحاسبة ؟ قال : « من مخاوف النقص وشين البخس والرغبة في زيادة الأرباح »[2] .

ب : وظائف « الوازع الأخلاقي »

يكون الوازع الأخلاقي قوة نفسية قادرة على توجيه السلوك الإنساني إذا نشأ على المثل العليا .. إيماناً وعلماً .. وعملاً وحينئذ يستطيع القيام بالوظائف الآتية :

١ ـ محاسبة النفس الأمارة لضبط جموحها والحد من طغيان الهوى والشهوات وتجاوزها حدود المباح .

٢ ـ توجيه سلوك الإنسان قولاً أو فعلاً بدأ باصلاح النية والقرار ثم العمل .

٣ ـ الرقابة الدائمة لسلوك الإنسان وتحكيم المثل العليا في تصرفاته لردعه عن عمل الشر .

٤ ـ تحقيق السمو بتصرفات الإنسان وسلوكه ومن ثم الوصول إلى النفس المطمأنة الراضية المرضية إذا أنصاع الإنسان للوازع الأخلاقي التقى في ذاته .

٤ ـ ٤ : دور الوازع الأخلاقي في توجيه السلوك الإنساني :

وهو ما يقوم به « الوازع الأخلاقي » من تأثير في الإنسان وتوجيه سلوكه .. ولكى يقوم بذلك فلا بد أن تتوفر له الأمور التالية :

١ ـ رصيد من المثل الإسلامية العليا وما يتفق معها من مثل إجتماعية وثقافية وإنسانية .

٢ ـ الإيمان بهذه المثل والاقتناع بها .

---

(١) الحارس بدأ المحاسبي ت ٢٤٣ هـ (العقل وفهم القرآن) تحقيق حسن القوتلي دار الكندي ١٣٩٨ ص ١٨١ .

(٢) نفس المصدر .

٣ ـ المعززات التى تقوى الإيمان والعمل بمقتضاه . . كالثواب والعقاب . . في
الدنيا والآخرة .

٤ ـ التربية للفطرة الإنسانية على ممارسة المثل العليا وهى قيم الحق والخير
والجمال . فبدون العلم بمقتضي الإيمان بالله وحده سبحانه وتعالى وما يتعلق
بذلك من مثل عليا . . لا يتمكن الإنسان من معرفة الحدود الشرعية
والأحكام والمبادىء والقيم الإسلامية . . ولا يتمكن من التمييز بين الخطأ
والصواب . . والأثم والمباح . . والحرام والحلال وبدون الإيمان بالله سبحانه
وبملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وبالقضاء والقدر إيماناً راسخاً تغمر
مشاعر الخشية والرهبة والرغبة في الله سبحانه وإن النفس الأمارة وما يفعل
فيها شيطان الهوى والشهوات تكون جارفة للإنسان الضعيف . . ولا يردعها
إلا النفس اللوامة (الوازع الأخلاقى) العارفة المؤمنة . . وإذا كان الوازع
الأخلاقى خاوياً من العلم والإيمان . . يختفى دوره . . وينعدم أثره .
ولا يستطيع محاسبة النفس .

ويرى (جتزلز Getzels وتالان Thalan')[1] أن سلوك الإنسان يتأثر
بالمعايير والقيم الأخلاقية والاجتماعية السائدة التى يؤمن بها .

ويرى (ب . اف سكنر B.F. Skinner)[2] أن الأحكام المرتبطة بالقيم
تكون معتبرة في علم السلوك الإنساني . . ومؤثرة في سلوك الإنسان .

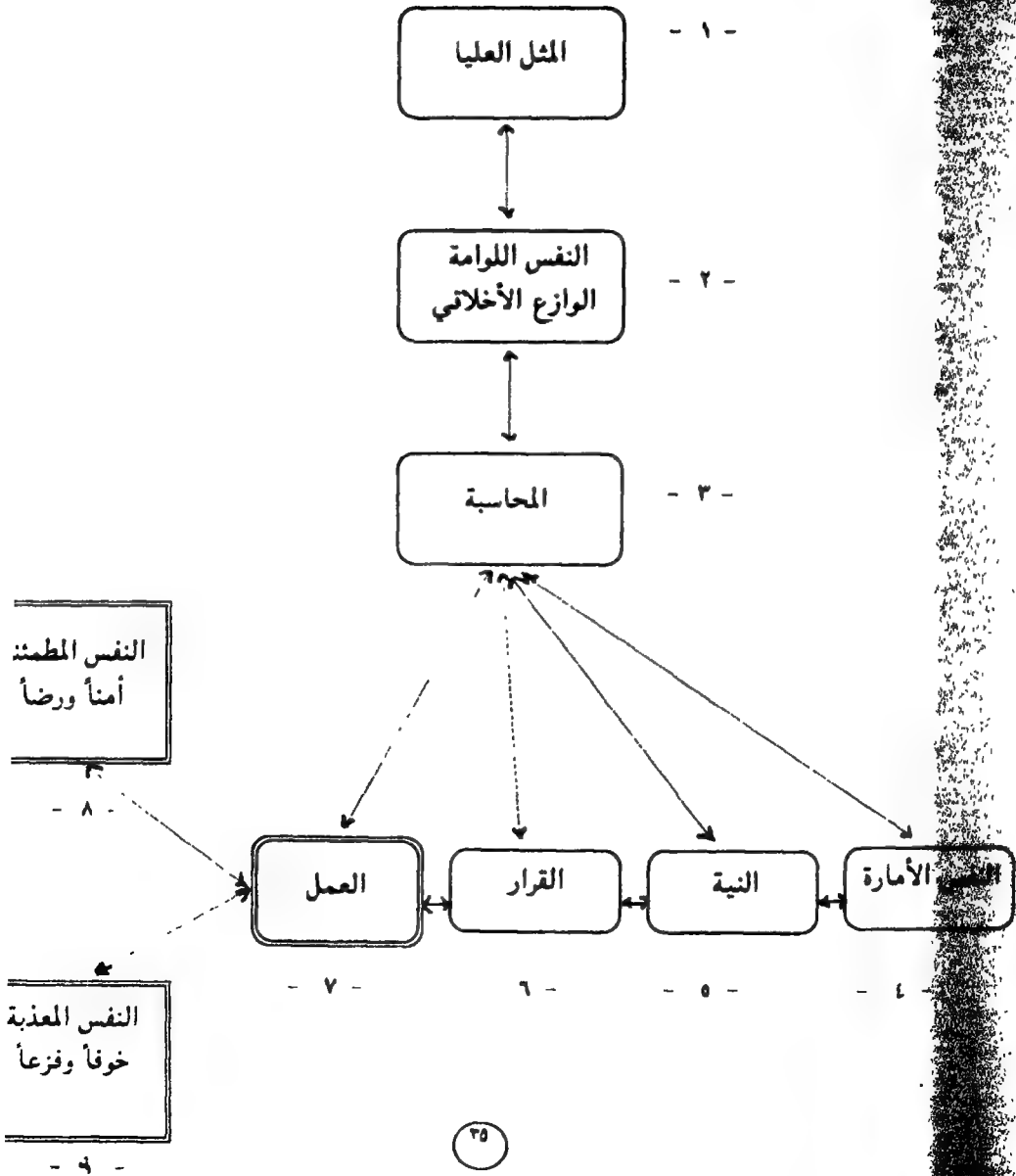
ومن خلال النموذج رقم (٤ ـ ٤ ـ ١) تتضح العلاقة بين المثل العليا .
وبين الوازع الأخلاقى (النفس اللوامة) والدور الذي يقوم به من خلال المحاسبة
الذاتية للإنسان وتأثير ذلك على النفس الأمارة . . وتوجيه السلوك من خلال
إصلاح النية والقرار والعمل . . ثم محصلة ذلك أما الشعور بالرضا والأمان حيث
تحقق السعادة في نفس مطمأنة راضية مرضية . . أو العكس إذا اتبع الإنسان
هواه .

Compbell, Roald F et all. « **introduction to Educational Administratio**, 4 th ed., al, Bostal, U.S.A. 1971, PP. 253 - 255.

Skinner, B.F. « **Science and Human Behavior** » The Macmillon Compamy 1953 PP. 428 - 433.

نموذج (٤ - ٤ - ا)*

دور الوازع الأخلاقي في توجيه السلوك الإنساني

(٣٥)

٤ ـ ٥ شرح النموذج التخطيطي لدور الوازع الأخلاقي :

٤ ـ ٥ ـ ١ المثل العليا :

مجموعة المثل والقيم والمبادىء والأحكام والحدود الشرعية التي جاءت في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف قال تعالى : ﴿ إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجرا كبيرا وأن الذين لا يؤمنون بالآخرة اعتدنا لهم عذابا أليما ﴾[٣] وقال تعالى : ﴿ وما أتاكم الرسول فخذوه ومانهاكم عنه فانتهوا ﴾[٤] والمثل العليا التي قررها الخالق عز وجل ووصف به المؤمن الحق جاءت في الآيات القرآنية الكريمة ومنها : قوله تعالى : ﴿ قد أفلح المؤمنون الذين هم في صلاتهم خاشعون ، والذين هم عن اللغو معرضون ، والذين هم للزكاة فاعلون ، والذين هم لفروجهم حافظون إلا على أزواجهم أو ما ملكت أيمانهم فانهم غير ملومين ، فمن ابتغى وراء ذلك فأولئك هم العادون والذين هم لأمانتهم وعهدهم راعون والذين هم على صلاتهم يحافظون أولئك هم الوارثون ، الذين يرثون الفردوس هم فيها خالدون ﴾[٥] ويقسم الله سبحانه بذاته العليه على أن مصدر الأحكام ماجاء من الله سبحانه ورسوله محمد ﷺ فيقول تعالى : ﴿ فلا وربك لا يؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم ثم لا يجدوا في أنفسهم حرجا مما قضيت ويسلموا تسليما ﴾[٦] ولذا فان المثل الإسلامية العليا هي المثل التي ارتضاها الله تعالى لتسموا بالانسان في الدنيا والآخرة أما المثل الاجتماعية من عادات وتقاليد والمثل الثقافية من نظم وقوانين ومفاهيم ومثل انسانية عامة فينبغي أن يرجع الانسان في أمر قبولها أو رفضها إلى المثل الإسلامية العليا . . وبمعرفة المثل الاسلامية العليا والايمان بها وممارستها يكون الوازع الأخلاقي قادرا على تأدية دوره في توجيه سلوك الانسان من نية وقرار وعمل إلى ما يحب الله ويرضاه . . وحينئذ يتحقق الأمن والطمأنينة للإنسان . . وفي حالة العكس يحل الفزع في نفس الانسان ويشعر بعذاب دائم من القلق والخوف وتأنيب الضمير الأخلاقي . .

---

(١) سورة الإسراء آية ٩، ١٠ .

(٢) سورة الحشر من آية: ٧ .

(٣) سورة المؤمنون آية ١ ـ ١١ .

(٤) سورة النساء آية ٦٥ .

٤ ـ ٥ ـ ٢ : النفس اللوامــة :

« وهي الوازع الأخلاقي » أو « الضمير الأخلاقي » الذي يؤنب الانسان ويلومه اذا عمل منكرا قولا أو فعلا .. وهذا المنكر لا تتحدد صورته وكيفيته دون معرفة بالأحكام والحدود الشرعية والمثل الاسلامية العليا .. وقد أقسم الله عز وجل بالنفس اللوامة لعظمتها ومكانتها في الذات الانسانية فقال سبحانه : ﴿ لا أقسم بيوم القيامة ولا أقسم بالنفس اللوامة ﴾[١] وهي النفس الكثيرة اللوم لصاحبها كلما بدا منه تقصير أو هم بمعصية[٢] وقد سبق الحديث عنها في مقدمة هذا الفصل .. عن « الوازع الأخلاقي » .

٤ ـ ٥ ـ ٣ : محاسبة النفس :

وهي وظيفة النفس اللوامة « الوازع الأخلاقي » وهي وظيفة جوهرية في توجيه سلوك الانسان ... وفي الزام النفس الامارة بالحد من طغيان شهواتها .. ويرى المحاسبي أن محاسبة النفس هي أصل التقوى والصلاح اذ يقول : « وأصل الطاعة الورع ، وأصل الورع التقوى وأصل التقوى محاسبة النفس .. وأصل محاسبتها الخوف والرجاء وأصلهما معرفة الوعد والوعيد »[٣] .

وسئل المحاسبي مم تتولد المحاسبة ؟.. قال : « من مخاوف النقص وشين البخس والرغبة في زيادة الأرباح والمحاسبة تورث الزيادة في البصيرة والكيس في الفطنة والسرعة إلى اثبات الحجة ... واتساع المعرفة وكل ذلك على قدر لزوم القلب للتفتيش »[٤] فكأنما الضمير الأخلاقي أو الوازع الأخلاقي يقوم بدور الرقيب المالي الذي يحاسب العاملين على تقصيرهم أو بخسهم للعمل ولصاحبه .. ومحاسبة النفس .. مسئولية الانسان تجاه نفسه قال تعالى : ﴿ بل الانسان على نفسه بصيرة ولو ألقى معاذيره ﴾[٥] ومحاسبة النفس تؤدي إلى تزكيتها

---

(١) سورة القيامة (الأية ١ ، ٢) .
(٢) محمد فريف وجدي ، (المصحف المفسر) ط ١٣٧٢ هـ القاهرة ص ٧٧٢ .
(٣) الحارث بن أسد المحاسبي المتوفي سنة ٢٤٣ هـ « العقل وفهم القرآن » حققه حسين القوتلي دار الكندي ١٣٩٨ هـ ص ١٨١ .
(٤) المصدر السابق .
(٥) سورة القيامة آية ١٤ ، ١٥ .

سمو بفطرة الانسان قال تعالى : ﴿ ونفس وماسواها . . فألهمها فجورها واها وقد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها ﴾[1] والانسان العاقل الذي اه الله تعالى يحاسب نفسه قبل أن يحاسبه غيره . . وأن يحاسب نفسه في الدنيا صلح من شأنه ويكون من عباد الله المتقين قبل أن يحاسب يوم القيامة حيث كما ، تعالى : ﴿ ليروا أعمالهم فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره . . ومن يعمل مثقال ة شرا يره ﴾[2] . وقال تعالى : ﴿ يا أيها الذين امنوا اتقوا الله ولتنظر نفس قدمت لغد واتقوا الله إن الله خبير بما تعملون ﴾[3] .

ـ ٥ ـ ٤ : النفس الأمارة :

وهي الدافعية التي تحرك الانسان للعمل وتنزع به إلى القيام بالفعل . . ت تأثير الهوى والشهوات والميول والرغبات . . والدافعية أمر ضروري للانسان حياته الخاصة والعامة . . ويجمع علماء الادارة على أن من وظيفة الادارة . . هو رة الدافعية للعمل . . . عن طريق المثيرات المرتبطة باهتمامات الانسان وعن ريق الحوافز ولا تكون النفس الامارة قادرة على دفع الانسان إلى العمل إلا عن ريق المؤثر المغرى لها سواء داخلي ذاتي أو خارجي . . والدافعية أو النفس الأمارة تكون خاطئة إلا إذا تعدت الحدود الشرعية وتجاوزت الأطر التي رسمتها المثل عليا للانسان . . وقد جاء تعبير النفس الامارة في الآية الكريمة . . قال تعالى : وما ابرىء نفسي أن النفس لأمارة بالسوء إلا ما رحم ربي . . . إن ربي غفور حيم ﴾[4] .

ويتضح من الآية الكريمة أن النفس الأمارة قد تأمر بالسوء . . وترتكب لاثم وقد تأمر بالخير اذا رحمها الله سبحانه وهداها إلى جادة الصواب استجابة نفس اللوامة التي تأمر بالخير وتصد عن الاثم . . وتنطلق النفس الأمارة تدفع صاحبها الى العمل للاهتمامات والحوافز الاقتصادية والاجتماعية التي بينها الله

---

(١) سورة الشمس آية ٧ ـ ٨ .
(٢) سورة الزلزلة آية : ٦ ـ ٨ .
(٣) سورة الحشر آية : ١٨ .
(٤) سورة يوسف آية ١٤ .

سبحانه في قوله : ﴿ زين للناس حب الشهوات من النساء والبنين والقناطير المقنطرة من الذهب والفضة والخيل المسومة والأنعام والحرث ذلك متاع الحياة الدنيا والله عنده حسن المآب : ﴾[1] .

واذا تعدت الدافعية الحدود والمثل الاسلامية فانها ترتكب الاثم . . . ولكن الانسان القوي بايمانه ومثله العليا يستجيب لنصح النفس اللوامة . . . وتأنيبها وتذكيرها له خوفا من الله عز وجل ورغبة في رضاه . . قال تعالى : ﴿ وأما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى فان الجنة هي المأوى ﴾[2] .

٥ ـ ٥ ـ ٥ : النية :

وهي الشعور الباطني للانسان بالرغبة في فعل شيء ما قولا أو عملا . . . وهي أولى خطوات استجابة الانسان للنفس الامارة أو الدافعية . . . والنية الصالحة تقود إلى العمل الصالح بتوفيق الله والعمل مهما بدا صالحا وجاء مصيبا فإنه المثوبة تتوقف على النية لأن العمل هو استجابة الجوارح لقرار العقل وخطة هذه القرار لا تتبلور إلا بعد اجتماع القلب ونية العمل . . . قال الرسول المصطفى ﷺ : « إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل أمرىء مانوى » . . . الخ الحديث : : ﴾[3] . والله سبحانه وتعالى . . . يطلع على مافي نفس الانسان قوله تعالى : ﴿ ونعلم ماتوسوس به نفسه ونحن أقرب اليه من حبل الوريد ﴾[4] . وحينما يكون الوازع الأخلاقي مؤهلا للقيام بدوره . . فان الانسان يستجيب لمحاسبته ولومه بدءا باصلاح النية . . . واذا صلحت النية . . . صلح العمل والنية القصد . . . أو الهدف المراد تحقيقه .

٥ ـ ٥ ـ ٦ ـ : القرار :

ان القرار هو وظيفة العقل الانساني . . . وهو استجابة للنية التي يبيتها الانسان لفعل شيء ما والقرار هو تخطيط وتدبير الانسان لتنفيذ العمل المراد تحقيقه

---

(١) سورة آل عمران آية ١٤ .
(٢) سورة النازعات آية ٣٧ ـ ٤١ .
(٣) حديث متفق عليه .
(٤) سورة آية .

بأقل ما يمكن من جهد ووقت ومال محققا ما يرغب ويسعى من أجله إن خيرا و
شرا فالاداء الوظيفي لا يتم إلا بعد رؤية موزونة تسبق العمل .. وفي أحكا
الشريعة وحدودها التي أجمع عليها الفقهاء تفاصيل عن العقوبات المترتبة ع
السلوك بحسب النية المبيتة وسبق الاصرار كما في القتل اذ تختلف عقوبة القتل م
الحالة المتعمدة إلى حالة قتل الخطأ أو شبه العمد ...

ويتأثر القرار بتغير النية .. واذا مااستجابت النفس الأمارة حينما تتعد
الحدود لتنبيه الوازع الأخلاقي (النفس اللوامة) وعادت إلى رشدها فان النا
تتعدل في سياق التغيير لموقف النفس الامارة .. ومن ثم القرار واستجابة النفس
الامارة لنداء الضمير الأخلاقي يعتبر عودة إلى الرشد والحكمة وتوبة من الذن
والله هو التواب الرحيم قال تعالى : ﴿ إلا الذين تابوا وأصلحوا وبينوا فأولئك
أتوب عليهم وأنا التواب الرحيم ﴾[1] .

٤ ـ ٥ ـ ٧ : العمل :

وهو استجابة الجوارح للقرار لتنفيذ الأمور الصادرة اليها في اداء وظيفة
حركية فعلا أو قولا بناء على النية أو القصد أو الهدف الذي تبطن قلب الانسان
وقد يبدوا العمل صالحا لكن الهدف سيئا مثل فعل مايرضى المخلوق لا الخالق
كأن يزكى الانسان رياء أو ينفق لأجل السمعة أو يصلي ليقال عنه ذلك دون نية
صادقة في العمل لوجه الله تعالى ... فاذا كان الانسان عميق الايمان صادقا مع
نفسه فانه سيخلص النية والعبادة لله وحده ويعمل مايمليه عليه الوازع الأخلاقي
المفعم بالمثل العليا ... ويرجع الانسان من قريب عن العمل السيء إلى مايرضي
عز وجل ... قال تعالى : ﴿ إنما التوبة على الله للذين يعملون السوء بجهالة ثم
يتوبون من قريب فأولئك يتوب الله عليهم ... وكان الله عليما حكيما ﴾[2] .

وقال تعالى : ﴿ من عمل صالحا من ذكر وأنثى وهو مؤمن فلنحيينه حياة
طيبة ، ولنجزينهم أجرهم بأحسن ماكانوا يعملون ﴾[3] .

---

(١) سورة البقرة آية ١٦٠ .
(٢) سورة النساء آية ١٦ .
(٣) سورة النحل آية ٩٧ .

الذي يرى فيه أن الربا لايكون الا في النسيئة أجابه بأن أسامه حدثه عن الرسول ﷺ : « الربا في النسيئة ». (٢٢٦) فهو يرى أن ما يرويه أبو سعيد الخدري معارض لحديث أسامه ، كما رد حديث ابن مسعود بقضاء رسول الله ﷺ في نصيب الأخت مع البنت لمعارضته لحديث : « ألحقوا الفرائض بأهلها ». (٢٢٧) اذاً فمع كون عبد الله بن عباس يعتبر من المحدثين لكثرة ما روى عن الرسول ﷺ من أحاديث ولما بذله من جهد في سبيل البحث عن السنة الا أنه كان ناقداً لما يسمع ولم يقبل بكل ما روى له ، فلقد نقد حديث أبي هريرة في الوضوء من حمل الجنازة قائلا : « لايلزمنا الوضوء في حمل عيدان يابسة ». (٢٢٨) وهو بهذا يشارك الصحابة الآخرين الذين سبق الحديث عنهم في نظرتهم للمرويات من حيث إمكانية القبول أو عدمها ليس على أساس شرعيتها كمصدر تشريعي ، وإنما لظروف مختلفة ، كضعف الثقة بالراوي أو مخالفتها لظاهر النص أو تعارضها مع أحاديث أخرى .

الـــرأي :

كان عبد الله بن عباس من كبار مجتهدي عصر الصحابة وهذا معناه أنه كان يستخدم الرأي في الحالات التي لايوجد فيها نص ، وقد روى أن طريقته في الفتوى قائمة على أساس أنه اذا لم يجد في القرآن والسنة ما يفتي به أجتهد رأيه . (٢٢٩) وقال عن عبد الله بن عمر منتقدا توقفه عن الفتوى في بعض الحالات التي لانص فيها : « ألا ينظر فيما يشك فيه ، فإن كانت مضت به سنة قال بها وإلا قال برأيه ». (٢٣٠) وفي استخدامه للرأي كان جريئاً في القول بما يراه حتى في مرحلة مبكرة جداً في عصر عمر وقد أستغرب من عمر حين سئل عن مسألة فأجاب : « لا آمرك ولا أنهاك » بمعنى أن عمر لم يتبين له فيها حكم واضح فقال عبد الله بن عباس : « والله ما بعث الله رسوله إلا زاجراً آمراً محللاً محرماً ». (٢٣١) ومع هذا فقد رويت عنه بعض الأقوال التي قد تفسر بحيث تعطي أنطباعاً آخر عن موقفه من الرأي . فقد روي عنه قوله : « إنما هو كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ ، فمن قال بعد ذلك برأيه ، فلا أدري أفي حسناته يجد ذلك أم في سيئاته ». وقال : « من أحدث رأياً ليس في كتاب الله ولم تمض به سنة رسول الله ﷺ لم يدر على ما هو منه اذا لقي الله عز وجل ». (٢٣٢)

ونلاحظ أن عناصر السلوك الانساني الذاتي والموجه تتكون من : الميول ... والهوى والشهوات الدافعة وهي ما يعبر عنه هنا بالنفس الامارة .
... أو الهدف
... قرار وهو رسم خطة التنفيذ وهو دليل على العزم
... منها يأتي بعد الآخر على التوالي كما في النموذج (٤ - ٤ - ١) .

... - ٨ : النفس المطمأنة :

تطمئن النفس وتستقر . . وتسكن من الاضطراب والقلق اذا سعدت ... . فالامان النفسي والأمن من الأمور التي تخيف الانسان وتزعجه . . ... النفس مطمأنة راضية هانئة تستشعر رضا الله عز وجل وقبوله وتتحقق هذه ... اذا انسجم السلوك الانساني مع المثل العليا وأقره الوازع الأخلاقي ... ... اللوامة) وباركه فان الرضا يغمر كل شيء في الانسان نفسه وعقله وقلبه ... الذي يشرق بعلامات الرضا والسعادة ولكي تتحقق النفس المطمأنة ... المرضية فلابد من الايمان الصادق والعمل الصالح وقد ذكرها سبحانه في ... : ﴿ ياأيتها النفس المطمأنة ارجعي إلى ربك راضية مرضية فادخلي في عبادي ... جنتي ﴾[1] وهل يقارن هذا الرضا والقبول والسعادة والأمن برضا الوهم ... والجريمة التي تلقي بمرتكبها في خنادق الانحطاط والرذيلة وتجعله خائفا من ... والوعيد والخزي والعار في الدنيا والآخرة قال تعالى : ﴿ إن الذين قالوا ربنا ... ثم استقاموا تتنزل عليهم الملائكة ألا تخافوا ولا تحزنوا . . وأبشروا بالجنة ... كنتم توعدون نحن أولياؤكم في الحياة الدنيا وفي الآخرة ولكم فيها ماتشتهي ... كم ولكم فيها ماتدعون نزلا من غفور رحيم ﴾[2] وقال تعالى : ﴿ الذين ... ولم يلبسوا ايمانهم بظلم أولئك لهم الأمن وهم مهتدون ﴾[3] .

٥ - ٩ : النفس المعذبة :

تتعذب النفس في حياة الانسان وبعد مماته وفي الآخرة تحيطها المخاوف ... ع والألم والشعور بالذنب وهو مصدر للكآبة والحزن لما يصحبه من خوف من

---

[1] سورة الفجر آية ٢٧ - ٣٠ .
[2] سورة فصلت آية ٣٠ - ٣٢ .
[3] سورة الأنعام آية ٨٢ .

العقاب في الدنيا اذا انكشف السلوك الآثم وفي الآخرة من النار والعذاب المستم
إلا من رحم الله سبحانه والنفس المعذبة هي محصلة للسلوك الآثم الذي ات
الهوى وجانب المثل العليا الإسلامية ولم يردعه « الوازع الأخلاقي » النفس اللوا
لعجزه وقصوره في التأثير في النفس الامارة أما للجهل بالمحرمات والحد
والأحكام وإما لعدم الايمان أو لكليهما معا .. قال تعالى : ﴿ فذكر إن نفع
الذكرى .. سيذكر من يخشى ويتجنبها الأشقى الذي يصلى النار الكبرى ث
لا يموت فيها ولا يحيى ﴾[1] .. وقال تعالى : ﴿ فأنذرتكم نارا تلظى لا يصلا
إلا الأشقى الذي كذب وتولى وسيجنبها الأتقى الذي يؤتي ماله يتزكى
ومالأحد من نعمة تجزى إلا ابتغاء وجه ربك الأعلى ولسوف يرضى ﴾[2] .
وقال سبحانه : ﴿ والذين يمكرون السيئات لهم عذاب شديد ﴾[3] وقال تعالى
﴿ والذين كسبو السيئات جزاء سيئة بمثلها وترهقهم ذلة مالهم من الله من عاص
كأنما أغشيت وجوههم قطعا من الليل مظلما أولئك أصحاب النار هم فيه
خالدون ﴾[4] .

٤ - ٦ - أساليب التربية الإسلامية في تنمية الوازع الأخلاقي :

تنتهج التربية الإسلامية الأساليب التالية ، وهي أساليب أثبتت بحوث
التربية جدارتها وقدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة وهي :

١ - أسلوب القدوة الصالحة .. النموذج الرائد فالطفل صغيرا كان أو كبيرا يقلد
الآخرين ويحاكيهم وخاصة والديه ، ومعلميه يقول الشاعر : وينشأ ناشيء
الفتيان منا .. على ماكان عوده أبوه .

٢ - أسلوب الترغيب أو الاستهواء والترهيب ، فالمربون في الأسرة والمدرسة
والمجتمع يستخدمون هذا الأسلوب التربوي .. بما يتناسب مع كل مرحلة
من السن .. وينبغي أن نتذكر قول الله تعالى : ﴿ ادع إلى سبيل ربك
بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن ﴾ وقول الرسول
(ﷺ) : (عليكم بالرفق) .

(١) سورة الأعلى آية ١٠ - ١٣ .
(٢) سورة الليل آية ١٤ - ٢١ .
(٣) سورة فاطر آية ١٠ .
(٤) سورة يونس آية ٢٧ .

أسلوب الارشاد والتوجيه وهو أسلوب حديث في التربية المعاصرة .. يحمل اسم الوعظ والنصح في التربية الإسلامية وهو يتغلغل إلى النفس الإنسانية من مداخلها وكلما ارتبط الوعظ والنصح والإرشاد والتوجيه باهتمامات الشخص وخاطب عقله ووجدانه بالتي هي أحسن أمكن اقناعه وتوجيهه نحو الخير .

أسلوب المحاورة والمناظرة والمناقشة والاقناع وهو منهج الهي في حمل الانسان على الوصول إلى اليقين عن طريق مخاطبة العقل حسيا ومعنويا بالمخلوقات والآيات الكونية المحسوسة وبالآيات القرآنية المقرؤة والمسموعة ويعتمد على منهج منطقي يرتب خطوات التفكير والتأمل والاستنتاج ويحفز العقل على التفكير والإستدلال والإبداع .

* أسلوب المعرفة والعلم المبني على الدليل والبرهان وليس على الظن والهوى وهو أسلوب البحث العلمي والمنهجي .
* أسلوب الممارسة العلمية والتطبيق .. حيث أن الاقناع الفكري والايمان واليقين لا يؤكدها إلا العمل والتطبيق فالايمان يزيد بالطاعة وينقص بالعصيان .
* أسلوب التلقين والحفظ بعد الفهم والادراك والاستيعاب ولذلك فقد استخدم المربون الإسلاميون طريقة نظم المتون في رجز سهل الحفظ كما في ألفية ابن مالك الأندلسي في النحو وغيره تسهيلا له على التعلم والتذكر .
* أساليب الترويح والترفيه البناءة كالرياضة البدنية والتربية الكشفية وممارسة النشاطات الجسمية والعقلية والادائية التي تروح عن الانسان وتصقل مهاراته وترقي بقدراته وتحقق له فرص النمو .
* الرحلات الهادفة للسعي وراء كسب الرزق أو طلب المعرفة ، وهذه الأساليب ينبغي أن يمارسها المربون في مختلف مراحل الطفولة منذ ولادته حتى يغدوا شابا ثم يستمر المعنيون في ممارسة هذه الأساليب لكل أفراد المجتمع صغارا وكبارا وما يصلح عند فئة من الناس في عمر معين قد لا يلائم الآخرين في عمر آخر .. فينبغي أن نتعامل حسب الفروق الفردية والخصائص المشتركة لقوله تعالى : ﴿ لايكلف الله نفسا إلا وسعها ﴾ .

١٠ ـ الرفق واللين والحزم في التربية والتشجيع والثناء وعدم التوبيخ ، يقول ابن مسكويه في تربية الأولاد والبنات : (واذا أخطأ الصبي فأولى ألا يوبخ عليه ، ولا يكاشف بأنه أقدم على مثله أوهم به) ويقول : « فان عاد فليوبخ عليه سرا .. ويحذر من معاودته .. فانك أن عودته التوبيخ والمكاشفة حملته على الوقاحة وحرضته على معاودة ما كان استقبحه وهان عليه سماع الملامة)[1] .

١١ ـ عدم الضرب والقسوة :

ولا يميل علماء التربية المسلمين إلى الضرب فابن خلدون[2] يعقد فصلا في مقدمته عن الشدة على المتعلمين وأنها مضرة بهم : يقول ابن خلدون : (ان ارهاق الجسد في التعليم يضر بالمتعلم لا سيما في صاغر الولد لأن من كان مرباه بالعنف والقهر من المتعلمين ذهب نشاط نفسه ودعاه ذلك إلى الكسل وحمله على الكذب وإلا تظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وربما صارت له هذه عادة وخلقا فتفسد معاني الانسانية عنده وتكسل نفسه عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل) . ويقول ابن مسكويه في الثناء على الأطفال حينما يظهرون الأمور الجميلة : (ويمدح الصبي ـ أي الطفل ـ بكل مايظهر فيه من خلق جميل وفعل حسن ويكرم عليه) .. ويقول : وعلى المعلم أن يغبطه على احسانه .. ليعرف وجه الحسن من القبيح فيدرج على اختيار الحسن) .

ويوصي ابن سينا[3] بأن يكون مع الطفل أثناء تعلمه أطفال آخرون للإستئناس بهم والتنافس الايجابي معهم .. يقول : (ينبغي أن يكون مع الصبي في مكتبه صبية من أولاد الجلة ، حسنة آدابهم مرضية عاداتهم فان الصبي عن الصبي ألقن ، وهو عنه آخذ وبه آنس ، وانفراد الصبي الواحد بالمؤدب (أي المعلم) أجلب الأشياء لضجرهما ، فاذا راوح المؤدب بين الصبي والصبي كان ذلك أتقى للسآمة وأبقى للنشاط وأحرى للصبي على التعليم والتخرج فانه يباهي الصبيان .. والمحادثة تفيد انشراح العقل وتحل منعقد الفهم) الخ .. ولا شك

---

(١) مرسي ، الدكتور محمد منير ، التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية ـ عالم الكتب ـ القاهرة ١٩٨٢ ص ١٤١ ـ ١٤٧ .
(٢) المصدر السابق .
(٣) المصدر السابق .

لمعلم في المدرسة والمرشد والمسؤول والعامل يسهمون في تربية الطفل فينبغي
بارهم على أسس منهجية وتربوية ودينية .. فحسن الاختيار لهم يؤدي إلى
اد الجيل الصالح واذا صلح المعلم صلحت الأمة .. والعكس صحيح ،
ل شوقي : واذا المعلم ساء لحظ بصيرة .. جاءت على يده البصائر حولا .

٦ـ جوانب شخصية الانسان وكيفية العناية بها :

إن المربين يمكن أن ينجحوا في أداء واجبهم على نحو يرضي الله عز وجل
رضي الضمير ويرضي الناس جميعا .. اذا عنوا عناية تامة بجوانب شخصية من
كل اليهم أمر تربيتهم .. أبناء أو تلاميذ من كافة الجوانب التالية :

- الجانب العقلي والعلمي .. بشحذ قدراتهم العقلية وتنميتها وتسهيل أمر الوصول إلى العلم والمعرفة والخبرة باستخدام الوسائل وأساليب التدريس الحافزة .. وتشجيع العقل على التفكير والتأمل وتدبر ما يتعلم من خلال علاقة تربوية مدروسة .
- الجانب الروحي والديني .. بالتدريس والتعليم المخلص لوجه الله تعالى وتنمية دوافع الخير والبر والتقوى وتنمية الخشوع والايمان واليقين .. وتنمية العلاقة مع الله سبحانه وترسيخ القيم والمبادىء الاسلامية العظيمة في نفوس الطلبة بنينا أو بنات عن طريق القدوة الحسنة .. والمعلومة الواضحة .. والمحبة والاخلاص والصدق ويلعب الجانب العقلي والعلمي دورا عظيما في التغلب على قوة الشهوة والميول الشريرة التي تساور النفس الأمارة بالسوء .. حيث يشكل الضمير والوازع الذي تربى على قيم الدين الاسلامي ومبادىء الخير والحق والعدل والعقل والعلم قوة رادعة للسلوك الانساني غير السليم .. فيصرفه عن ممارسة الشر ..

٣ ـ الجانب النفسي والوجداني حيث النفس التي تملأها مختلف الميول والرغبات والشهوات وقد تأمر بالسوء أحياناً وقد تأمر بالخير أحيانا أخرى حسب قدرة التأثير للجانب الروحي والعقلي ولذلك يقول تعالى : ﴿ **ونفس وماسواها فألهمها فجورها وتقواها ، قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها** ﴾ وليست كل الميول صالحة ، وليست كل الميول طالحة .. ودور المربي يتجلى في تنمية الميول الصالحة .. وإضعاف الميول الطالحة .

٤ ـ الجانب الأخلاقي (الجمالي) وهو غاية التربية الإسلامية الجمالية :
فالأدب والخلق والفضل هو جمال الهي يسبغه على العباد . . والمربون في مقدورهم ابراز الجمال الالهي في الكون والانسان محسوسا وملموسا . معروفا معلوما بالعقل . . ومن خلال التميز بين الحسن والقبح وبين الخير والشر يتعود الطالب على اختيار الأحسن من القول والعمل وفيه تربية لسلوكه وتهذيبا لطباعه . . حتى يكون انسانا مسلما مؤمنا متحليا بمكارم الأخلاق وهذه الأخلاق الفاضلة . . التي اكسبته اياها التربية والتعليم عن طريق المربين الصالحين تسهم بقدر كبير في أبعاده عن مواطن الشر .

٥ ـ الجانب الاجتماعي . . وهو جانب اهتمت به التربية الاسلامية ليكون الانسان المسلم على مستوى رفيع في التعامل مع أفراد المجتمع في الأسرة والشارع والسوق والعمل . . وكرست الشريعة الاسلامية لكل جوانب شخصية الانسان عناية فائقة ليكون على علاقة سامية مع الله ومع نفسه ومع الناس جميعا .

٦ ـ الجانب المادي (الجسدي) . . من ذاتية الانسان بالمحافظة على الصحة وقاية بالطهارة والنشاط والعمل وعلاجا وحماية من الأخطار . . وأكل الطيبات لأن القوة الجسمية على جانب عظيم الأهمية للجوانب الأخرى . . وبغرس المثل والقيم والمبادىء التربوية الاسلامية يكن المؤمن القوي جسما وعقلا وعقيدة والمربون في عنايتهم التكاملية بهذه الجوانب لشخصية الانسان عناية مخلصة واعية لدروبها مدركة لأهدافها . . يكونون قد أعدوا الانسان القادر بتوفيق الله وهديه على محاربة كل الشرور والجرائم بما فيها المخدرات . . وعلى بناء شخصيته بتكامل وشمولية تجعله قادرا على القيام بواجبه تجاه الاله سبحانه وتجاه نفسه وتجاه الناس بما يرضي الله سبحانه في الدنيا والآخرة .

إن الانسان الذي تتكون في ضميره القدرة على ردع نفسه من ارتكاب السلوك غير الصالح ليس انسانا مثاليا يستحيل وجوده . . أو يستحيل على المربين اعداده ، فهو ثمرة العمل التربوي الصالح علما والصالح قيما والصالح نماذج وقدوة . . والصالح غاية وهدفا ، والصالح منهجا ، فاذا صلح العمل التربوي في كل موقع بدءً بالأسرة ثم المدرسة ثم المجتمع ، تحققت الغايات المرجوة وغاية التربية هي تعديل سلوك الفرد إلى الأفضل سواء كنا نقصد بالسلوك :

- التصرف الأخلاقي والروحي .
- أو التصرف الاجتماعي .
- أو أداء الوظيفة والقيام بالعمل .
- أو السمو بالفرد من كل جوانبه التي مر ذكرها .

فان التربية تزود الانسان بالخبرات والمعلومات وتربي في وجدانه الميول الصالحة ، والاتجاهات الخيرة . . من حب للخير والبر والتقى . . والانسان يولد على الفطرة الالهية المحايدة التي فطر الله الناس عليها . . وهي كل ماينتمي إلى الخير والبر والصلاح . . ومنهجها الدين الاسلامي الحنيف الذي يتلاءم مع الفطرة لاعتداله في الجمع بين الجسد والعقل والروح في كيان واحد . . له مختلف الأعضاء الفاعلة التي تؤدي وظائفها حسب فطرة الله سبحانه ، قال تعالى : ﴿ فأقم وجهك للدين حنيفا فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ، ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون ﴾ الروم ٣٠ . ولكن البيئة بأبعادها الجغرافية والانسانية والثقافية وبوسائطها التربوية الأسرة والمدرسة . والمجتمع بمؤسساته تؤثر في تلك الفطرة المحايدة . . فأما أن يكون التأثير ايجابيا يناسب الفطرة ويتلاءم مع طبيعتها . . فيعليها ويتسامى بها فتربى على الميول والاتجاهات الخيرة الصالحة . . وأما أن يكون التأثير سلبيا يخالف الفطرة ويناقض طبيعتها فتنحرف عن الطريق السليم . وتتوجه نحو الشر فتصبح ميول الانسان طالحة فاسدة ، فتحط من المكانة الانسانية للفرد إلى المكانة الحيوانية ، فتتحكم فيه شهواته ، ونزعاته الخاطئة . . ويكون عضوي الاهتمامات يبحث عن المأكل والمشرب والملذات لا يكفيه أن يشبع حاجته منها في حدود المنهج الالهي بل يتعدى ذلك المنهج . . ويتجاوز الاطار الصحيح ، ولا يعترف بالحق والعدل . وإنما يتعدى ذلك إلى ارتكاب المعاصي والاعتداء على الحق والواجب ظلما وعدواناً . . وتتلاشى في مفاهيمه مبادىء العدل والحق والخير والجمال . . فيكون مصدر خطر على نفسه وأسرته ومجتمعه المحلي . . والمجتمع الانساني بصفة عامة . . يقول الرسول الكريم محمد ﷺ ما يؤكد أثر البيئة في الانسان : (كل مولود يولد على الفطرة . . فأبواه يهود انه أو ينصرانه أو يمجسانه) ولما تنحرف الفطرة يصبح الانسان كالبهيمة قال تعالى : ﴿ والذين كفروا يتمتعون ويأكلون كما تأكل الأنعام

ار مثوى لهم ﴾ محمد ١٢ ، ويقول الامام الغزالي[١] (الفطرة مترددة بين
هوة والعقل .. العقل فوقها والشهوة تحتها متى مالت الفطرة نحو العقل
عت وشرفت وولدت المحاسن واذا مالت الى الشهوة سفلت إلى أسفل
افلين وولدت القبائح) وقال الله تعالى : ﴿ ونفس وما سواها فألهمها
ورها وتقواها ، قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها ﴾ .

واذا تربت الفطرة على البر والتقى فان الانسان يقترب من النموذج
ثل .. أو المثل الأعلى ، وهو الله سبحانه في جلاله وجماله وكماله .. ويتجلى
مال الانساني في مكارم الأخلاق يقول الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام :
ما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) وعرف (ﷺ) المسلم بقوله : (المسلم من
م الناس من لسانه ويده) وكل مايؤدي إلى القبيح من الأقوال والأفعال
ينسجم مع فطرة الانسان .. ولذلك تشتد ردود أفعال العقلاء والصالحين من
س حينما يسمعون أو يرون منكرا من القول أو الفعل . ولذلك فقد أوجب الله
وجل على المسلمين أن يتعاونوا على البر والتقوى وألا يتعانوا على الاثم
عدوان وأوجب عليهم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لأن المجتمع الاسلامي
ي تحكمه شريعة الله ومنهاجه ويطبق قيم ومبادىء التربية الاسلامية الشاملة
ون بالضرورة مجتمعاً صالحاً طاهراً .. تسوده الحضارة والتقدم والعدل والمساواة
نقاء الخلقي والصفاء الروحي .. ويتمتع أفراده بالعقل والعلم والايمان
عمل والانتاج فليس في المجتمع الاسلامي الصحيح مكان للجريمة أو الفساد أو
بث أو الاخلال بأمن الفرد أو الجماعة مالا ونفسا وعرضا وكرامة وحقوقا ..
جب على الوالدين رعاية أبنائهم وتربيتهم على التقوى والصلاح ليسعدوا في
نيا والأخرة ولكي تتحقق غاية التربية الإسلامية في صون الفطرة الانسانية من
نحراف فقد وضعت الشريعة الالهية حدودا وأطرا وأساسا وغاية وأهدافا أمام
اس جميعا ليهتدوا بها في الوصول بالفطرة الانسانية وبالذات الانسانية إلى السمو
خلقي والروحي حتى ترتفع عن مادة الأرض إلى روحانية السماء ..

وواجبنا كمربين أن نعي كل ذلك وأن نمارسه في تربية من هو تحت
سئوليتنا من أبناء وبنين وطلاب وطالبات .. وأن يكون اهتمامنا ورعايتنا هو

) المصدر السابق .

ابتغاء مرضاة الله سبحانه وتعالى وفي ذلك صيانة للفرد والجماعة والمجتمع من الانحرافات الشريرة والتغلب على الشهوات والتحكم في التصرفات بضمير حي مفعم بقيم الحق والخير والتقوى والانسان في المجتمع الاسلامي هو مالم تؤدي حريته إلى الاخلال بأمن الجماعة وسلامتهم . . وحينئذ يتوجب على المسلم القيام بحماية النفس والجماعة بالوسائل المشروعة التي كفلها ولي الأمر .

وأن العناية بالتربية والتعليم منهجا وطرائق وأساليب ووسائل في الأسرة والمدرسة والمجتمع تحتم ألا يفرط في المراحل الأولى من عمر الانسان وهي الطفولة المبكرة ، والطفولة المتأخرة ، والطفولة المراهقة فهي مسؤلة عما يليها من مراحل وهي :

١ - الاهتمام بالفطرة . . . يبدأ من مرحلة تسبق الارتباط الاجتماعي والجنسي بين الزوجين . . فقد أوصى الرسول (ﷺ) بقوله : (تخيروا لنطفكم) وفي حديث آخر : (أن العرق دساس) وهذا يجسد عناية التربية الاسلامية بالطفل وادراك عامل الوراثة في النمو . . . ثم العناية بالأم الحامل ورعايتها بتوفير الرعاية الصحية والفسية والاجتماعية والاقتصادية . حتى يولد الطفل معافي مكتمل القدرات العقلية والجسمية حتى لا تؤدي إلى فشل الفرد في الحياة ومعاناته وربما تؤدي إلى انحراف الفطرة الانسانية . . فقد أثبتت البحوث الطبية أهمية العناية بالجنين وبأمه وفي العناية بهما عناية تربوية بالفطرة حتى لا تنحرف فان النمو العضوي المتكامل السليم يؤدي باذنه تعالى إلى ولادة طفل متكامل النمو غير عليل واحتمال انحراف الفطرة وارد ، اذا كان هناك خلل صحي عقليا أو جسميا أو نفسيا .

٢ - ثم من أول يوم تلده أمه ينبغي العناية بفطرته الزكية . . حتى اللبن ينبغي أن تختار له المرضعة ، اذا كان هناك اضطرارا إلى ارضاعه عن طريق امرأة أخرى ، فلتكن صالحة ، قال الرسول الكريم (ﷺ) : (لاتسترضعوا الورهاء) ، أي الحمقاء . . ويرى الامام الغزالي أهمية المرضعة وأثر لبنها على الفطرة فيقول : (فلا يستعمل في حضانته وارضاعه الا أمرأة صالحة متدينة تأكل الحلال فان اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه ، فاذا وقع عليه نشوء الصبي (أي الطفل) تعجنت طينته من الخبث فيميل طبعه الى مايماثل الخبائث) .

٣ ـ وبعد أن يفطم الطفل يبدأ بتربيته حتى لا تنحرف فطرته . . . وفي هذا الشأن يقول ابن سيناء : (فاذا فطم الصبي ـ أي الطفل ـ ذكرا أو أنثى بدء بتأديبه أي تربيته ورياضته قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة وتفاجئه الشيم الذميمة فان الصبي تبادر اليه مساوىء الأخلاق وتنثال عليه الضرائب الخبيثة فينبغي لمعلم الصبي أن يجنبه مقابح الأخلاق . . وينكب عنه معايب العادات بالترغيب والترهيب بالايناس والايحاش ، بالأعراض والاقبال ، وبالحمد مرة ، وبالتوبيخ أخرى ماكان كافيا) . . وحسب مقتضى الموقف والعمر والادراك ، وهناك مرحلتان في تربية الفطرة الانسانية لدى الطفل حتى لا تنحرف الأولى منهما هي (مرحلة التخلية) أي تخلية الطفل من كل رذيلة وأبعاده عن المؤثرات الشريرة وخلطاء السوء ، قال الرسول (ﷺ) : (اياك وقرين السوء) .

أما المرحلة الثانية منهما فهي : (مرحلة التحلية والتزكية) ويقصد بها تحلية الطفل بالفضائل الكريمة والأخلاق المحمودة وغرس قيم الخير والتقى والمبادىء السامية . . ويستمر بعد ذلك عمل الوالدين والمعلمين والمعلمات في رعاية الفطرة والعناية بها في المنزل والمدرسة ولا تتوقف هذه الرعاية في فترة من الفترات حتى يبلغ مستوى الرجال وحينئذ يكون قد ربي على الفطرة السليمة .

ماذا يعني هذا القول على فرض صحته هل يعني أن ابن عباس لايرى أخذ بالرأي كمصدر للتشريع في حالة عدم وجود النص ؟ لا أعتقد ذلك لأن كل ماروي عنه وما أثر له من أحكام وفتاوى تناقض هذا الأتجاه وتؤيد استخدامه للعقل والمنطق والمصلحة والعلة وهذه أمور مبنية على الرأي . إذاً ماذا يعني هذا القول ؟ أعتقد أن أقرب تفسير لهذه الأخبار المنسوبة له أنه يريد أن يفرق بين النصوص على أساس أنها تشريعات قاطعة غير قابلة للرد أو المناقشة . أما الفتوى المبنية على الرأي فهي تمثل وجهة نظر صاحبها ، وهو لايدري هل أصاب الحق فيجدها في حسناته أو أنه أخطأ فربما تكون في سيئاته مع أن الرسول ﷺ بين أن من اجتهد فأخطأ كان له أجر .

هذه هي المصادر التي أعتمد عليها فقه عبد الله بن عباس وهي كما نلاحظ تشمل النصوص وفهمها وتفسيرها ، كما تشمل الرأي المبني على البحث عن السبب والمنطق والمصلحة والعلة فهي مجتمعة تمثل منهج عبد الله بن عباس في الاجتهاد .

ثالثاً : عبد الله بن عمر :

عبد الله بن عمر بن الخطاب من كبار رواة الحديث من الصحابة ، وقد عده ابن حزم وابن القيم من بين السبعة المكثرين من الفتوى في عصر الصحابة[٢٣٣] أما ابن سعد فكان يرى أنه من بين الذين أنتهت اليهم الفتوى بعد وفاة عثمان .[٢٣٤] وهذه الرواية لابن سعد ربما تكون أكثر دقة بالنسبة لابن عمر نظراً لصغر سنه في المرحلة الأولى من عصر الصحابة ، أما في المرحلة الثانية فقد أصبح مرجعا للفتوى في المدينة لاسيما بعد وفاة زيد بن ثابت ، وقد روى ابن القيم عن ابن جرير قوله : « إن ابن عمر وجماعة ممن عاش بعده بالمدينة من أصحاب رسول الله ﷺ إنما كانوا يفتون بمذهب زيد بن ثابت وما كانوا أخذوا عنه مما لا يكونوا حفظوا فيه عن رسول الله ﷺ قولاً ».[٢٣٥] هل كان ابن عمر مكثراً من الفتوى فعلاً أم مقلاً ؟ لقد حاول بعض الباحثين المحدثين الإجابة على هذا السؤال ، فالدكتور عبد المجيد محمود يرى أنه أقل من عائشة وعبد الله بن عباس فهو يقول : « غير أننا اذا قارناه بهما ، فسوف نرجح أنه كان في الفتيا أقل منهما يشهد لذلك ما عرف عنه من ورعه وتشدده ».[٢٣٦]

امسا : الباب الخامس :

المناقشة والاستنتاج والمقترحـات

ـ١ : المناقشــة :

تضمنت معلومات البحث في فصوله السابقة ما يتعلق بالاستراتيجية سعودية تشريعا . . ومتابعة أمنية دقيقة لتطبيق النظام والقانون ، وتوفير الرعاية صحية والعلاجية والوقائية والتوعية لمستعملي المخدرات ، ولقد تبلورت أبعاد لاستراتيجية الأمنية في :

١ ـ التشريع القانوني المستمد من كتاب الله عز وجل وسنة نبيه ورسوله محمد ﷺ بتحديد العقوبات المترتبة على التهريب والترويج والتعاطي للمخدرات

٢ ـ مضاعفة جهود الأمن وتطوير كفاءتها وتوجيهها وتوفير امكانية العمل المتقدمة تقنيا وعلميا . . وتوفير الحوافز والمكافآت ومنح نسبة ٤٠ ٪ من قيمة الكمية المضبوطة من المخدرات لمن يقوم بضبطها ، حسب ما أعلن عنه من قبل وزارة الداخلية . . مما كان له أثر في تحقيق الفاعلية المطلوبة لأداء الواجب لمكافحة المخدرات .

٣ ـ تأسيس مستشفيات الأمل الخاصة بالمتعاطين لأنهم في حكم المرضى وينبغي معالجتهم وتوفير فرص التوبة إلى الله أمامهم ليعيشوا في مجتمعهم آمنين بعد أن من الله عليهم بالشفاء والرحمة .

٤ ـ برامج رعاية الشباب في النوعية فضلا عن البرامج التربوية والاعلامية .

٥ ـ ومن خلال استعراضي للعوامل المؤدية للأدمان على المخدرات . . تتضح الحاجة الملحة إلى استراتيجية أخرى يمكن أن أطلق عليها اسم (استراتيجية الوازع الديني والأخلاقي) وهي الردع من داخل الذات الانسانية . . التي تعتمد على الضمير والوازع الديني والأخلاقي وهي استراتيجية تعتمد على جهود المربين وأيمانهم برسالتهم وتفانيهم في تحقيق الأهداف التي ينشدها المجتمع . . ويندرج تحت كلمة المربين : الآباء والأمهات ، المعلمون والمعلمات ، أئمة المساجد ، رجال الاعلام ، رجال الفكر والأدب والقلم ، رجال التوجيه والاصلاح الاجتماعي .

غير أن الآباء والأمهات والمعلمون والمعلمات يتحملون أكبر قدر من المسئولية التربوية في اعداد الأجيال وبناء شخصية الانسان من كل جوانبها في تكامل وشمولية وهي :

الجوانب الجسمية

- الجوانب العقلية والمعرفية
- الجوانب الروحية والدينية
- الجوانب الوجدانية والنفسية
- الجوانب الجمالية والأخلاقية
- الجوانب الاقتصادية (العمل والانتاج)
- الجوانب الاجتماعية (العلاقات والتعامل والحقوق والواجبات)

وغاية هذه الاستراتيجية التربوية هو إعداد الانسان الذي يجمع بين جوانب الذات الانسانية المذكورة في تكامل وشمولية واذا نجح المربون في تحقيق هذه الغاية فانه حينئذ يستطيع الانسان أن يقف كالطود الشامخ أمام العواصف والتيارات الجارفة عقائديا وسلوكيا ويستطيع من داخل ذاته أن يحمي نفسه ويحمي أسرته ويحمي المجتمع ليس فقط من ادمان المخدرات وما ينشأ عنها من جرائم اجتماعية وأخلاقية واقتصادية ولكن من كل أمراض وأوبئة مصدرها الانحراف عن الصراط المستقيم كالاباحة الجنسية والتردي في دهاليز الجريمة وبؤرها في المجتمع الانساني أنى تكون فإن الإستراتيجية السعودية وحدها غير كافية لكثير من المعوقات ولا سيما أن هناك تقدما هائلا في أساليب الجريمة وطرق التخفي عن أعين النظام مما يجعل من الأهمية بمكان تطبيق (استراتيجية الوازع الأخلاقي) في التربية والتعليم والتوجيه والارشاد لتعني بالانسان وتنمية ضميره الأخلاقي القادر على ردعه عن ارتكاب الجريمة .

٥ : الغزو الثقافي :

وهو غزو لم تعد الحيلولة دون وصوله إلى أجيال الأمة العربية والاسلامية ممكنة في ظل التطور العلمي والتقني الذي تحقق في ميدان الاتصالات عبر الأقمار الصناعية . . وعبر الاتصال المباشر بين الأمم وعبر قنوات المعرفة والعلم التي تنشرها وسائل العلم والأعلام والتي جعلت امكانيات نقل معطيات الحضارة الحديثة الايجابية منها والسلبية ميسورا وربما حتميا مما يؤكد حقيقتين :

الحقيقة الأولى : أن أجيالنا عرضة لامتصاص الأوبئة الأخلاقية المنحرفة بما فيها المخدرات وتعاطيها ونشرها والتأثر بسلبياتها في حياتهم الخاصة والعامة .

الحقيقة الثانية : أنه في ظل ماتقدم يتحتم على المربين تربية الفطرة الانسانية لابنائهم أو تلاميذهم ذكورا وأناثا ورعايتها وتنميتها على المنهج الألهي وفي اطار التربية الاسلامية لتكونه لدى أجيالنا القدرة الذاتية على صد الانحرافات والتغلب على دوافع الجريمة ولتحصينهم عما يحدثه الغزو الثقافي لمجتمعنا العربي المسلم ولأجيالنا من سلبيات عقائدية أو فكرية أو أخلاقية أو اجرامية فان الامم لا تؤتي من خارجها وإنما تؤتي من داخلها كما يتطلب الموقف من المربين العناية الكاملة بمناهج التعليم وبرامج التربية والتوعية والتهذيب منذ بداية مراحل الطفولة وما يليها من مراحل العمر في عملية تربوية شاملة ومستمرة .

٥ ـ الاستنتـــاج :

ومن خلال معلومات البحث التي تم عرضها في الفصول السابقة يستنتج الباحث ما يلي :

٥ ـ ٢ ـ ١ : لقد أدى التطبيق الحازم للاستراتيجية الأمنية للمملكة العربية السعودية إلى الحد من انتشار المخدرات بنسبة معتبرة كما يلي :

- انخفضت قضايا المخدرات بين عام ١٤٠٧ هـ وهو العام الذي شهدت المملكة تطبيق الاستراتيجية الأمنية وعام ١٤٠٨ هـ بنسبة ١٧ ٪ .
- كما انخفض عدد المتهمين بنسبة ٨ ٪ .
- ونقصت كمية المخدرات الموزونة المضبوطة بنسبة ٢٢ ٪ .
- رغم زيادة كمية في أنواع المخدرات مثل الكوكاكيين والهيروين والسيكونال .

٥ ـ ٢ ـ ٣ : أن عملية الترويج تكاد تكون متقاربة النسبة بين السعوديين وغيرهم اذ بلغت نسبة السعوديين من مجموع حالات الترويج ٥٥ ٪ ونسبة غير السعوديين ٤٥ ٪ .

ـ ٢ ـ ٤ : أن غالبية المتعاطين للمخدرات هم من السعوديين إذ تبلغ نسبتهم ٨٣ ٪ بينما بلغت نسبة غير السعوديين ١٧ ٪ .

٥ - ٢ - ٥ : أن عملية التهريب هي المصدر الأساسي الممول لنشر المخدرات وأن الاستراتيجية الأمنية الحازمة وتعاون أبناء المجتمع مع أجهزة الأمن من شأنه الحد من عملية التهريب وبالتالي من عملية الترويج .. ثم انخفاض عملية التعاطي بين الناس ، وأن الاستراتيجية السعودية غير كافية للقضاء على مشكلة المخدرات كما اتضح ذلك في الباب الثالث من البحث .

٥ - ٢ - ٦ : أن هذا الوطن بمقدساته وامكانياته البشرية والمادية والمعنوية مستهدف من أعدائه عن طريق تدمير عناصره البشرية عقليا ونفسيا وأخلاقيا وجسديا وروحيا ليكون غير قادر على التفكير والعمل والانتاج ومن ثم يكون الوطن غير قادر على الصمود في وجه الباطل .

٥ - ٢ - ٧ : ومن خلال معلومات البحث المتعلق بعوامل الادمان ، اتضحت أن أهم تلك العوامل :

١ - انحراف الفطرة الانسانية عن الطريق السوي .
٢ - عدم توفر البيئة الصالحة في الأسرة والمدرسة والمجتمع وعدم كفاءة البرامج التربوية الحالية .
٣ - عدم توفر القدوة الصالحة النموذج الأمثل .
٤ - التفكك الأسري وعدم اشباع الحاجات الأساسية للانسان وضياع أفرادها وخاصة الصغار منهم .
٥ - سهولة الحصول على المخدر .
٦ - الأمراض الصحية الجسدية والنفسية التي تؤدي إلى الشعور بالاكتئاب ومحاولة الهروب من الواقع .
٧ - الفراغ وماينجم عنه من ضياع الطاقات والمواهب ومايحدث عنه من توتر وضيق في النفس يؤدي إلى البحث عن الأشياء التي تخفف مشاعر اليأس والحرمان وتلهي صاحبها . (ولمزيد من المعلومات أوصي بالرجوع إلى الفصل « ٢ - ٣ عوامل الادمان على المخدرات » الفصل الثالث من الباب الثاني .

٥ - ٢ - ٨ : ويستنتج الباحث من خلال ما تقدم أهمية الاستراتيجية التربوية وهي « استراتيجية الوازع الأخلاقي » للتحكم الذاتي في السلوك الانساني : التي تجسد أهمية مايمكن أن يفعله المربون من الآباء والأمهات والمعلمين

والمعلمات وغيرهم ممن يعينه الأمر في المجتمع في تربية الفطرة الانسانية على قيم الحق والعدل والتقى في اطار التربية الاسلامية واستمرار العناية بها ورعايتها لتربية الوجدان الديني الوازع الأخلاقي والضمير المفعم بتقوى الله عز وجل بغية قيام الانسان من داخله بضبط سلوكه تحت اضاءات قيم الحق والخير الاسلامية وارشاد العقل العالم المهتدي بنور العقيدة الاسلامية فلسفة وشريعة ومنهجا تربويا .

٥ ـ ٢ ـ ٩ إن ما يمكن أن يفعله الآباء والمعلمون وغيرهم في تحقيق الاستراتيجية التربوية سيؤدي باذن الله تعالى وتوفيقه إلى تطهير الفرد من ادران الانحرافات بما فيها المخدرات والمسكرات وغيرها .

٥ ـ ٢ ـ ١٠ : ان (استراتيجية الوازع الأخلاقي) ستكون خير معين للاستراتيجية الأمنية في تحقيق أهدافها . . ونبل مقاصدها لأنها تهتم بالعناية بالفطرة الانسانية والسمو بها وصيانتها من الخلل الذي يطرأ عليها في مراحل النمو المختلفة .

٥ ـ ٢ ـ ١١ : تتضح أهمية توفير بيئة تربوية اسلامية الفكر في الأسرة والمدرسة وكذلك وسائل النشر والاعلام والمؤسسات المعنية في المجتمع في تربية الفرد والجماعة والعناية بالفطرة الانسانية كما يتضح أن التطبيقات التربوية الراهنة في الأسرة والمدرسة لم تكن كافية اذ تبين المعلومات أن نسبة تزيد على ٥٠ ٪ من المتهمين من المتعلمين .

٥ ـ ٢ ـ ١٢ : وتتضح اهمية المعرفة الواعية بمشكلة المخدرات من حيث حجم الظاهرة ومدى تسارع انتشارها ، وأسبابها وعوامل الادمان . . وكيفية الوقاية منها . . ومكافحتها طبيا واجتماعيا وتربويا وأمنيا .

٥ ـ ٢ ـ ١٣ : وتتضح اهمية المتابعة للأبناء والبنات من حيث علاقاتهم خارج الأسرة وانضباطهم المدرسي والتعليمي .

٥ ـ ٢ ـ ١٤ : وتتضح أهمية اجراء الفحوص الطبية الشاملة لأفراد الأسرة كل سنة ومحاولة التعرف على من يتعاطى المخدرات منهم عن طريق رب الأسرة للتصرف على ضوء ذلك .

٥ ـ ٢ ـ ١٥ : وتتضح اهمية توفير الجو العائلي الذي يرغب أفراد الأسرة في التواجد وتعزيز العلاقات بينهم حتى لا تتحول علاقات الأسرة إلى علاقات فندقية

يجمعهم الأكل والشرب والنوم كما في الفندق .

٥ ـ ٢ ـ ١٦ : أهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة عن طريق معرفة كل منهما لرأيه في سلوك وتصرفات الأبناء بحساسية الموقف ودقته حتى لا يحدث نفور من الأسرة أو من المدرسة .

٥ ـ ٢ ـ ١٧ : أهمية التعاون بين الأسرة وأجهزة الأمن في الابلاغ عن حالات التعاطي حتى تتمكن هذه الجهات من علاج المتعاطي في مستشفى الأمل .

٥ ـ ٢ ـ ١٨ : أهمية التعبئة الذاتية روحيا وعقليا وثقافيا ضد الغزو الثقافي بكل جوانبه السلبية والتفاعل مع جوانبه الايجابية التي لا تتعارض مع القيم الروحية الاسلامية .

٥ ـ ٢ ـ ١٩ : عدم كفاءة برامج التربية والتعليم الحالية في تنمية الوازع الأخلاقي القادر على صد الفرد عن ارتكاب الجريمة حيث اتضح ذلك في معلومات الباب الثالث .

٥ ـ ٣ : المقترحات والتوصيات :

يوصي الباحث بالأمور التالية :

٥ ـ ٣ ـ ١ : تعزيز جهود الدولة وأجهزة الأمن في تحقيق أهداف الاستراتيجية الأمنية لمحاربة الجريمة والانحرافات بصفة عامة . . . ولمكافحة المخدرات بصفة خاصة بتطبيق « استراتيجية الوازع الأخلاقي » في البرامج التربوية في الأسرة والمدرسة والمجتمع .

٥ ـ ٣ ـ ٢ : قيام أفراد الأسرة بالابلاغ الفوري عن المتعاطي للمخدرات أو من يعمل على نشرها سواء من أفرادها أو من أفراد المجتمع .

٥ ـ ٣ ـ ٣ : توفير الخدمات الارشادية التربوية والاجتماعية للأسرة لزيادة وعيها التربوي وتعرفها على الأساليب المفيدة لتربية أبنائها ورعايتهم . . وذلك عن طريق :

١ ـ برامج وسائل الاعلام المسموعة والمقروءة والمرئية .
٢ ـ قيام المدارس بعقد الاجتماعات الدورية للأبناء والأمهات لتقديم مايسهم في تطوير معارفهم . . وطرح حالات واقعية للانحرافات وكيفية علاجها .

تطوير معارفهم .. وطرح حالات واقعية للانحرافات وكيفية علاجها .

٣ ـ تطوير كفاءة المعلمين والمعلمات في التدريس والتوجيه والارشاد التربوي .

٥ ـ ٣ ـ ٤ : تطوير أقسام الخدمة الاجتماعية بكليات التربية بالجامعات السعودية وتقديم دورات للآباء والأمهات والمعلمين والمعلمات بما يرقي بقدراتهم في التوجيه والارشاد التربوي وتدريبهم على ممارسة التربية الإسلامية في تربية الأبناء والتلاميذ .

٥ ـ ٣ ـ ٥ : تطوير أقسام التربية والتوجيه التربوي في كليات التربية لأعداد المؤهلين تأهيلا كافيا لتحقيق مستوى علمياً ومهنياً لدى الخريجين ليقوموا بدورهم في تطوير البرامج التربوية بمدارس المملكة على أساس تطبيق « استراتيجية الوازع الأخلاقي » .

٥ ـ ٣ ـ ٦ ـ: عقد اجتماعات دورية بين رجال الأمن وأجهزة التربية والتعليم وأولياء أمور الطلبة للتعرف على مشكلة الانحرافات وتعاطي المخدرات وكيفية التعرف عليها وعلاجها ..

٥ ـ ٣ ـ ٧ : قيام المسجد في كل حي بدور التوجيه والارشاد الديني المستمر لسكان الحي من النساء والرجال لتزويدهم بما يمكنهم من تربية أولادهم ورعيتهم في اطار التربية الإسلامية .

٥ ـ ٣ ـ ٨ : تطوير كفاءة العاملين في الادارة المدرسية التنفيذية والمشرفين على برامج المدرسة والتعليم فيها عن طريق الدورات والاجتماعات وتشجيعهم على اجراء البحوث المتعلقة بالتوجيه والارشاد التربوي وتطويره .

٥ ـ ٣ ـ ٩ : قيام مستشفيات الأمل بتدريب الآباء والأمهات على المهارات الخاصة بالتعرف على متعاطي المخدرات وكيفية علاجه وقائيا والتعاون مع المستشفى في هذا الشأن .

٥ ـ ٣ ـ ١٠ : اعادة النظر في معايير تقييم المعلمين والمعلمات لكي تكفل التأكيد على الاتجاهات التربوية الاسلامية ومدى تطبيقها .

٥ ـ ٣ ـ ١١ : اختيار القدوة الحسنة والنموذج الأفضل من المعلمين والمعلمات ليس على أساس القدرة العلمية والخبرة فحسب وإنما أيضا على أساس الالتزام الديني والأخلاقي .

٥ ـ ٣ ـ ١٢ : قيام مستشفيات الأمل بتدريب المربين في المدارس على مهارة معرفة متعاطي المخدرات وكيف علاجه وقائيا والتعاون مع المستشفى في هذا الصدد.

٥ ـ ٣ ـ ١٣ : قيام الجامعات بتشجيع بحوث الارشاد والتوجيه التربوي وتوفير خدمات للمعلمين والمعلمات والآباء والأمهات عن طريق مراكز خدمة المجتمع والكليات المعنية .

٥ ـ ٣ ـ ١٤ : تطوير عملية التوجيه والارشاد في المؤسسات التعليمية في المملكة وربط برامجها الارشادية بحاجات المجتمع وما يتفشى فيه من ظواهر أخلاقية وإجتماعية وسلوكية منحرفة بغية تطوير تلك البرامج على ضوء الحاجة . « وأن يكون الوازع الأخلاقي » هو حجر الزاوية في عملية الارشاد والتوجيه .

٥ ـ ٣ ـ ١٦ : تعميم مدارس رياض الأطفال للبنين والبنات وتطويرها منهجا وأساليب لكي تقوم بتوفير العناية التربوية والتعليمية الأولية التي ربما لا تتوفر داخل الأسرة . . ولا سيما وأن مرحلة الطفولة المبكرة من أخطر المراحل وأهمها في غرس الفضائل والقيم والأسس التربوية التي من شأنها صيانة فطرة الطفل وتنشئتها على الخير لما لها من أثر على مراحل النمو التالية تربويا وتعليميا .

٥ ـ ٣ ـ ١٧ : كما يقترح الباحث أن يتواصل البحث في الموضوع الذي طرقته هذه الدراسة نظرا لأهميته في تطوير المفاهيم التربوية للمربين ولما له من فائدة في تطوير خدماتهم بما يحقق الهدف المنشود .

والله ولي التوفيق

مصـــادر البحث

الوثائق والاصدارات الرسمية :

١ ـ وزارة الداخلية المملكة العربية السعودية : (الكتاب الاحصائي لعام ١٤٠٨ هـ/١٩٨٨ م) وزارة الداخلية ـ المملكة العربية السعودية .

٢ ـ الادارة العامة لمكافحة المخدرات : (أخطار المخدرات على الشباب) النشرة الحادية عشرة . الإدارة العامة لمكافحة المخدرات ـ وزارة الداخلية بالمملكة العربية السعودية ـ الرياض .

٣ ـ الإدارة العامة لمكافحة المخدرات : (المخدرات سموم وكوارث) النشرة السابقة وزارة الداخلية ـ المملكة العربية السعودية ـ الرياض .

٤ ـ الإدارة العامة لمكافحة المخدرات : (العلامات الدالة على متعاطي الكبسولات المنومة) نشرة إعلامية . وزارة الداخلية ـ المملكة العربية السعودية ـ الرياض .

٥ ـ الإدارة العامة لمكافحة المخدرات : (العلامات الدالة على متعاطي الحشيش والمخدر) نشرة إعلامية . وزارة الداخلية ، المملكة العربية السعودية ، الرياض .

٦ ـ الإدارة العامة لمكافحة المخدرات : (العلامات الدالة على متعاطي الحبوب المنبهة) نشرة اعلامية . وزارة الداخلية ـ المملكة العربية السعودية ـ الرياض .

٧ ـ الإدارة العامة لمكافحة المخدرات : (العلامات الدالة على متعاطي القات) نشرة اعلامية . وزارة الداخلية ، المملكة العربية السعودية ـ الرياض .

٨ ـ الدكتورة منصور ، عبدالمجيد سيد أحمد : (الادمان أسبابه ومظاهره والوقاية والعلاج) إصدار : مركز أبحاث مكافحة الجريمة ـ الكتاب الخامس ١٤٠٦ هـ ، ١٩٨٦ ، وزارة الداخلية ـ المملكة العربية السعودية ـ الرياض .

٩ ـ المجلة العربية للدراسات الأمنية (الهجرة وعلاقتها بالجريمة وانحراف الأحداث) للدكتور تماضر حسون وغيرها . . . المجلد الأول السنة الأولى محرم ١٤٠٥ هـ اصدار المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض .

١٠ ـ المجلة العربية للدراسات الأمنية : (دور المؤسسات الاعلامية في الوقاية من المخدرات) للدكتور أحمد محمود الخطيب المجلد الثاني العدد الثالث ذو الحجة ١٤٠٦ هـ اصدار المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض .

١١ ـ المجلة العربية للدراسات الأمنية « المخدرات واستراتيجية المكافحة على المستويين العالمي والعربي » الدكتور محمد فتحي عيد . . المجلد الثاني العدد الرابع شوال ١٤٠٧ هـ .

١٢ ـ المجلة العربية للدراسات الأمنية « البيت ، المدرسة ، وسائل الاعلام وانحراف الأحداث في الوطن العربي » للدكتور تماضر حسون ـ المجلد الرابع . . العدد السابع ربيع الثاني ١٤٠٩ هـ اصدار المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض .

١٣ ـ الدكتور / [illegible] . [illegible] . ([illegible] الاجتماعي والجريمة) القاهرة . إصدار المركز
العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض ، ط الثانية ١٤٠٦ هـ ١٩٨٦ م .
١٤ ـ الدكتور / باقارم ، أبو بكر أحمد : (ظاهرة الفراغ عند الشباب ومعالجتها) اصدار : المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، ط : الثانية ١٤٠٦ هـ ١٩٨٦ م الرياض . المملكة العربية السعوية .

المراجـــع العامة عن المخدرات :

١ ـ دكتور / بيجيرونل (ترجمة د / فاروق سيد عبد السلام) : (الادمان أقوى دافع اصطناعي) : دار الثقافة للجميع ، دمشق ، ١٩٧٨ م .
٢ ـ العقيد / درويش ، صفوت محمود : (مكافحة المخدرات بالتربية والتعليم) : منشأة المعارف ، بالاسكندرية .
٣ ـ شاهين ، سيف الدين حسين : (المخدرات والمؤثرات العقلية) : شركة البيكان للطباعة والنشر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
٤ ـ الشركة الشرقية للمطبوعات : (المخدرات ومأساة الادمان) : للمدمن علاج ـ الشركة الشرقية للمطبوعات ، ١٩٨٨ م ، بيروت ـ لبنان .
٥ ـ الدكتور عكاشة ، أحمد ، د / رفعت كمال : (في بيتنا مدمن) : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥ م .
٦ ـ مجلة الرياضة والشباب : (المخدرات وباء الأيدز الأبيض) : العدد ٣١٣ من ١٤ ـ ٢١ أبريل ١٩٨٧ م دبي ـ دولة الامارات العربية المتحدة .
٧ ـ مجلة العلوم والتقنية : (المخدرات والمواد المشابهة المسببة للادمان) : مقالة للدكتورة محمد بن ابراهيم الحسن ـ كلية العلوم ، جامعة الملك سعود ، العدد الخامس محرم ١٤٠٩ هـ . مدينة الملك عبدالعزيز للتقنية ، الرياض ، المملكة العربية السعكودية .

المراجـــع التربويـــة :

١ ـ الابراشي ، محمد عطية : (التربية الاسلامية وفلاسفتها) : ١٩٨٦ م ، مطبعة الباب الحلبي ـ القاهرة ، مصر .
٢ ـ ابن مسكويه : (التهذيب الأخلاقي في التربية) : دار الكتب العلمية ، بيروت ـ لبنان .
٣ ـ أبو العيني ، علي خليل : (فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم) : دار الفكر ١٩٨٠ م ، القاهرة ، مصر .
٤ ـ الدكتور / أحمد كمال وعدلي سليمان : (المدرسة والمجتمع) : مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٨٢ م ، القاهرة ، مصر .
٥ ـ الدكتور / سيد بكر ، عبد الجواد : (فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف) : دار الفكر العربي ١٩٨٣ م ، القاهرة ، مصر .

واذا كنا نتفق مع الدكتور عبد المجيد بأن عبد الله بن عمر كان أقل ميلاً إلى الإفتاء بوجهة نظره في القضايا التي لايوجد فيها نصوص ، وبالتالي تكون الفتاوى المنسوبة اليه أقل بالمقارنة مع ما نسب إلى كل من عائشة وعبد الله بن عباس ، إلا أنه حتما كان عالماً بالنصوص وفقيها بها وراوياً جيداً لأحاديث الرسول ﷺ وأقضيته وأقضية كبار الصحابة أمثال والده وزيد بن ثابت وبالتالي فإن اعتبار ابن حزم وابن القيم له من المكثرين من الفتوى في عصر الصحابة كان مرده إلى أنه كان يفتي بما علمه من نصوص . وان ذلك من الكثرة بحيث شارك كبار الصحابة في كثرة الفتاوى المنسوبة إليه . وهو وان كان أكثر تشدداً وتوقفاً عما لا يعلم وموقفه من الرأي ـ وهو ما سنناقشه فيما بعد ـ ربما قلل من اجتهاداته الشخصية لكن هذا لايعني أنه لم يفت بما علم من القرآن والسنة ، وبما علمه من كبار الصحابة ، لقد كان حريصا على أن يروي أو يفتي بما سمع دون زيادة أو نقصان وقد روى ابن سعد عن أبي جعفر قوله : « لم يكن أحد من أصحاب رسول الله ﷺ اذا سمع من رسول الله ﷺ حديثاً أحذر من أن لايزيد فيه ولا ينقص منه من عبد الله بن عمر ابن الخطاب »(٢٣٧) . ومع هذا فقد كان حذراً من الفتوى أو القضاء بما لايعلم فقد روى أنه رفض تولي القضاء لعثمان بن عفان رضي الله عنه، لأن ذلك ربما يضطره إلى أن يفتي بغير ما سمع بناء على اجتهاده . وقد أصر على هذا الموقف حتى في مرحلة متأخرة في حياته وبعد وفاة المشهورين بالفتوى من الصحابة فقد روى ابن سعد عن أبي مجلز أن ابن عمر قال : « أيها الناس اليكم عني فإني كنت مع من هو أعلم مني ولو علمت أني أبقى فيكم حتى تقتضوا إلي لتعلمت لكم ».(٢٣٨)

وسوف نستعرض فيما يلي بعض القضايا المنسوبة إليه حتى نتعرف منها على منهاجه الفقهي .

خروج النساء الى المساجد :

لقد كان بعض الصحابة أمثال أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها يرون أن الأفضل هو عدم السماح للنساء بالخروج إلى المساجد لما يترتب على ذلك من فساد بالرغم من ثبوت الإذن لهن بالخروج بنص السنة ، ما هو موقف عبد الله بن عمر من ذلك ، مع أنه قد روى عن رسول الله ﷺ قوله : « ائذنوا للنساء إلى المساجد بالليل ».(٢٣٩) ولكن ابنه واقد بن عبد الله كان يشارك عائشة رأيها أن هناك

٦ ـ سليم ، محمد ابراهيم : (منهاج الطفل المسلم ، من توجيهات القرآن الكريم) : مكتبة القرآن ، القاهرة ، مصر .
٧ ـ الدكتور / الشرقاوي ، حسن : (نحو تربية إسلامية) : مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر والتوزيع ١٩٨٣ م ، الاسكندرية ، مصر .
٨ ـ الدكتور / شلبي ، أحمد : (التربية الإسلامية ، نظمها ، فلسفتها ، تاريخها) : الطبعة السادسة ، مطبعة المعرفة ، ١٩٧٨ م مكتبة النهضة المصرية ، ٩ شارع عدلي بالقاهرة ، مصر .
٩ ـ الدكتور / عبدالعال ، حسن ابراهيم : (فن التعليم عند بدر الدين بن جماعه) : اصدار مكتب التركيبة العربي لدول الخليج العربية ، ١٤٠٥ هـ ، ١٩٨٥ م ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
١٠ ـ الدكتور / عبدالباقي ، زيدان : (الأسرة والطفولة) : مكتب النهضة المصرية ١٩٧٩ م ، القاهرة ، مصر .
١١ ـ الدكتور / علي ، سعيد اسماعيل : (معاهد التربية الإسلامية) : دار الفكر ١٩٨٦ م دار الفكر ١٩٨٦ م القاهرة ، مصر .
١٢ ـ الامام الغزالي ، أبو حامد محمد بن محمد : (إحياء علوم الدين) : المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة ، مصر .
١٣ ـ الشيخ / قطب ، محمد علي : (منهج التربية الإسلامية) : دار الشروق ، ١٤٠٣ هـ ١٩٨٣ م ، القاهرة ، مصر .
١٤ ـ الشيخ قطب ، محمد علي : (خمسون نصيحة نبوية من الرسول ـ ﷺ ـ للطفل المسلم) : مكتبة القرآن لطبع والنشر والتوزيع ، ١٩٨٥ م بولاق ، مصر .
١٥ ـ الدكتور / مرسي ، محمد منير : (التربية الاسلامية .. أصولها وتطورها في البلاد العربية) : ط ١٩٨٢ م عالم الكتب ، ٣٨ عبد الخالق ثروت القاهرة ، مصر .
١٦ ـ الدكتور / النجيجي ، محمد لبيب : (مقدمة في فلسفة التربية) : مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .
١٧ ـ Campbell Roald Fandell «Introduction To Educational Administration,» 4 th. ed Allyn, inc. Bostom, 1971.
١٨ ـ Skinner, B.F. « Science and Human Behavior », The Macmillon Company, 1953, U.S.A.

الأحكـــام الأخلاقيـــة والقيم :

دراسة مقارنة بين السعوديين وغير السعوديين

في مدينة جدة ـ الجزء الغربي من المملكة العربية السعودية

د. محمد حمزة أمير خان*
أستاذ مشارك بقسم علم النفس

* حصل على ماجستير علم النفس التربوي ، كلية التربية جامعة أم القرى ١٣٩٧ / ١٣٩٨ هـ ، حصل على الدكتوراه في علم النفس التربوي كلية التربية جامعة إكستر ببريطانيا ، يعمل الآن أستاذا بقسم علم النفس كلية التربية جامعة أم القرى له بعض الأبحاث المنشورة في المجلات العلمية . عضواً في بعض الجمعيات العلمية .

ملخص الدراســـة

تم اجراء الدراسة الحالية بهدف معرفة مراحل الأحكام الأخلاقية والقيم لدى الطلاب / الطالبات السعوديين وغير السعوديين ذكورا وأناثا ، ومعرفة الاتفاق في ترتيب القيم السائدة ، اضافة إلى معرفة العلاقة بين الأحكام الأخلاقية والقيم الاجتماعية والدينية من جهة . والأحكام الأخلاقية والقيم والمستوى الاجتماعي الثقافي من جهة أخرى وقد طبقت مجموعة من المقاييس النفسية ـ اختبار تحديد القضايا DIT ترجمة فتحي (١٩٨٣ ب) اختبار القيم اعداد (زهران وسري ١٩٨٥ م) ، واستمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية إعداد (منسي ١٩٨٤ م) ـ على عينة بلغ حجمها ٢٠١ طالبا / طالبة من السعوديين وغير السعوديين من المرحلة الثانوية . هذا وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الرئيسية التالية :

- طلاب / طالبات المرحلة الثانوية السعوديين وغير السعوديين يستخدمون المرحلة الرابعة من مراحل الحكم الأخلاقي أكثر من غيرها ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين السعوديين وغير السعوديين في مراحل الحكم الأخلاقي .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين السعوديين وغير السعوديين في بعض القيم ، حيث أظهر السعوديين تفوقا في القيمة السياسية .
- أن القيمة الدينية جاء ترتيبها الأول والاجتماعية الثاني والنظرية الثالث لدى السعوديين وغير السعوديين الذكور والاناث ، أما بقية القيم فقد اختلف ترتيبها .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مراحل الحكم الأخلاقي المختلفة لدى السعوديين وغير السعوديين .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيمة الإقتصادية بين الذكور والاناث غير السعوديين في صالح الذكور ، كما توجد فروق بين الذكور والاناث السعوديين وغير السعوديين في القيمة الجمالية في صالح الاناث .
- عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مراحل الحكم الأخلاقي والقيم الإجتماعية والدينية لدى السعوديين وغير السعوديين .
- عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيم والمستوى الاجتماعي والثقافي لدى السعوديين وغير السعوديين هذا وقد نوقشت النتائج في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة ومؤثرات البيئة الاجتماعية .

Moral Judgments and \

A Comparison Study between Sau

in Jeddah City - the WestRegion

The Study was conducted to examin : m

sequence of values, correlation between m

social and religions values and moral Judgm

The subjects were 92 Saudi and 109 non-

was 201 male and female Secondary schoo

The sample was given the Defining

questionnaire based on six values was constr

1985 and Munsy, 1984 SESquestionnaire, Th

— Saudi and non-Saudi using the fOurth sta
stages, and there was no significant difere
non-Saudi on moral stages.

— There was significant diference between !
some values. The Saudi students were
political value .

— Religions value become first sequence,
theoritical the third Among Saudi and

— There was no significant differences bet
Saudi and non-Saudı on moral atges .

— Saudi male did significantly better than
value, and Saudi and non-Sauid female
than male on aesthetic value.

— There was no significant correlation bet
Social and religions values among Saud

— Tlhere was no significant Correlation be
SES among Saudi and non - Saudi.

— There was no significant correlation be
among Saudi and non - Saudi .

— All findings were discussed in relation

مقدمـــة :

يعتبر نمو الأحكام الأخلاقية أحد أهم مظاهر نمو الشخصية عند الانسان اذ يعتبر هذا الجانب من الأبعاد الهامة التي تهم الانسان في كل جانب من جوانب حياته . فالأخلاق تعمل على تنظيم علاقات أفراد المجتمع مع بعضهم البعض مجالات متعددة ، كما أنها تقف وراء كل عمل انساني وتنظيم اجتماعي واقتصادي ، وديني ، أو سياسي ، فالأخلاق تكون بهذا سلوكا مركبا وليس سلوكا بسيطا حيث هي صفة مركبة من مجموعة من الأبعاد .

اذ عندما نقوم بدراسة لأحكام الأخلاقية لدى عينة من الطلاب فاننا بذلك ندرس مظهرا من مظاهر النمو الأخلاقي بصفة عامة وليس مجموعة الأبعاد التي يتكون منها السلوك الأخلاقي . وقد أوضح (Wilson etal 1967) أبعاد السلوك الأخلاقي باعتباره مكونا من :

- اتجاه نحو الآخرين على أنهم مساوون للفرد .
- قدرة على فهم مشاعر الذات ومشاعر الآخرين .
- استيعاب مجموعة من المعارف والحقائق المرتبطة بالموقف المعين ، اذ لا بد أن يكون لدى الفرد فكرة معقولة عن نتائج أفعاله وأفعال الآخرين .
- مهارات اجتماعية تتعلق بكفاءة الفرد في القيام بالأدوار الاجتماعية التي يختارها أو تفرض عليه .
- مجموعة من القواعد أو المبادىء الخلقية التي يلزم الفرد نفسه بها ويطبقها في المواقف المختلفة .
- مجموعة الخصائص التي تجعل الفرد واعيا بالموقف وتدفعه لأن يفكر فيه تفكيرا خلقيا ، وأن يترجم قراراته إلى أفعال مناسبة (الشيخ ١٩٨٢ م : ٦) .

ولقد أكدت معظم النظريات التي تناولت نمو الأحكام الأخلاقية على أثر البيئة المحيطة على النمو الأخلاقي وبوجه خاص البيئة التربوية . اذ أن التربية وإن كانت في جوهرها ذات وظيفة فكرية إلا أنها بحكم علاقتها الأبدية بالمجتمع لها تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على جوانب النمو الأخلاقي للانسان . ولم تقتصر عملية التأثير والتشكيل على جوانب النمو الأخلاقي وإنما تعدته إلى مايختاره

جتمع من قيم أثناء تطوره أذ أن التربية في أساسها تستمد أهدافها من هذه
نيم ، وهذه القيم تمثل جزءا هاما في الاطار المرجعي للسلوك في الحياة العامة في
الاتها المختلفة دينيا وعلميا واجتماعيا واقتصاديا وسياسيا وفنيا .

يقول (عيسى وحنوره ١٩٨٣) . إن القيم تمثل مركزا رئيسيا في تكوين
خصية الفرد ونسقه المعرفي وتحدد سلوكه كما أنها تمثل الجانب الأخطر في الطابع
لقومي لأي أمة من الأمم (حنورة ١٩٨٥ م : ٥٥٦) .

ين الأخلاق والقيم :

إن الأخلاق تختلف عن القيم باعتبار أن لكل مجاله الخاص الذي يتميز
مفاهيمه ومنظوره الذي يشكل اتجاهه ، حيث نجد أن الأخلاق تدور حول
لمبادىء العامة للعدل والخير والفضيلة ، بينما نجد القيم تدور حول أبعاد خاصة
- يتبناها الانسان - تعمل على تنظيم معالم شخصيته . وقد أوضح (توق وأرناؤوط
١٩٨٥ م : ١٢٦ ، ١٤٧) أن Graham 1972 أشار إلى أن مصطلح الأخلاق
النفسي يشير إلى ثلاث معان رئيسية هي :

١ - مقاومة الاغراء أو الحد من السلوك الخاطيء الذي يؤدي إلى اشباع حاجة أو تحقيق فائدة لدى الفرد . فالشخص اللاأخلاقي بهذا المعنى هو الذي لا يكبح دوافعه ويسعى لارضاء رغباته بشكل فوري ومباشر . وقد يمتنع الشخص عن سلوك غير مقبول اجتماعيا خوفا من العواقب ، وفي هذه الحالة فان اعتبار السلوك أخلاقيا أو غير أخلاقي يعتمد على المحددات الداخلية للمجتمع لما هو غير مقبول .
٢ - المعايير الذاتية لدى الفرد والتي تعتبر ضابطا لسلوكه ، حيث تؤدي دور السلطة في تحديد سلوكه وأحكامه الخلقية حتى في حال غياب السلطة الخارجية بغض النظر عن نتائج سلوكه . بهذا نجد أن دوافع الفرد واهتماماته تلعب دورا في اختياره تصرفاته ، حيث يحظر على نفسه أعمالا ويبيح أخرى .
٣ - السلوك الذي يقوم به الفرد معتمدا في الأساس على الأحكام والمبادىء التي يتقبلها عقليا ومنطقيا ، بمعنى أن أسباب تقبله لهذه المبادىء يعتمد على فهمه لها . بحيث يصبح مرشدا في سلوكه وبهذا يعتبر السلوك الأخلاقي هو

السلوك الذي يكون نتاجا للقرارات الأخلاقية ، والتي تتضمن بحد ذاتها حكما أخلاقيا لعمل ماهو صحيح . والاعتبار الرئيسي لهذه الأحكام ، هو القاعدة الذهبية التي تقول بأنه على الفرد أن يأخذ بعين الاعتبار جميع حقوق الاخرين وأن لا يعطي لنفسه حقا وامتيازا لا يمنحه للاخرين لمجرد شعوره بالرضا ويؤكد هذا المنظور أن الفرد القادر على الوصول إلى هذا المستوى الخلقي العام لابد وأن يتمتع بقدرة عقلية كافية ليفهم طبيعة القوانين والمبادىء الأخلاقية ، ويملك القدرة على تحليل المشاكل وأبعادها في ضوء هذه القوانين والمبادىء . كما يكون قادرا على أن يقرر كيف يطبقها بالشكل الصحيح .

هذا وقد أشار (فتحي ١٩٨٣ م : ١٠٥ ـ ١٠٨) إلى أن Rest 1981 قد وضع منظورا جديدا لرؤية التراكيب المعرفية الداخلة في الحكم الأخلاقي ، هذا المنظوة هو التعاون . حيث تمثل كل مرحلة من مراحل الحكم الأخلاقي نظرة مختلفة للنظام الاجتماعي التعاوني ، حيث يكون لدى الفرد توقعات معينة للطريقة التي يتصرف بها الناس معه ، وأن التطور من نظرة إلى أخرى يتم في ضوء مايلي :

(أ) ظهور طرق أكثر ملاءمة لادراك الكيفية التي يجب أن تقوم عليها التوقعات المشتركة بين الناس .

(ب) كيفية الوصول إلى توازن مصالح كافة الأطراف المشتركة داخل النظام التعاوني ، هذه الأولوية هي التي تحدد وضع العدالة داخل كل مرحلة .

كما وجه (est 1981) اعتراضات هامة على عمل Kohlberg وعمل على تطوير قياس مستوى الحكم الأخلاقي ، وقام بوصف مراحل الحكم الأخلاقي الست من منظوره التعاوني على النحو التالي :

١ ـ المرحلـة الأولى : المحافظة على الذات :

ينبع نظام التعاون في هذه المرحلة من علاقة الطفل بوالديه ، حيث يدرك الطفل أنه يتلقى الأوامر من والديه أو من يحل محلهما ، وفي هذا لا يشارك الطفل في وضع قواعد التعامل ولكنه يعرف أن الطاعة تجنبه العقاب .

ـ المرحلة الثانية : المحافظة على الذات تبادليا :

في هذه المرحلة يشعر كل فرد بوجود نوع من التبادلية التي يدرك فيها كل رد ماله من حقق وماعليه من واجبات حيث تسود روح التبادل بالمقابل ، ويظهر لفرق بين المرحلة الأولى والثانية في أن الأخيرة يظهر فيها نوع من القصدية تجاه التعاون بدلا من الطاعة العمياء التي تميز المرحلة الأولى .

٣ ـ المرحلة الثالثة : المحافظة على العلاقات الشخصية :

يظهر التعاون هنا عن طريق لعب الأدوار التبادلي ، حيث يصل الأفراد إلى فهم متبادل لبعضهم البعض فيدرك كل منهم ماهية تفكير الآخر ، ومن ثم فانه بدلا من العلاقة القصيرة تنشأ علاقة طويلة أكثر استقرارا ينتج عنها اقامة توازن بين أطراف التعامل ، ويتحقق العدل عندما يؤدي كل دوره داخل اطار التعاون المستمر .

٤ ـ المرحلة الرابعة : المحافظة على كيان المجتمع :

تتسع دائرة التعامل على لعب الأدوار التبادلي هنا ، وتنشأ علاقات جدية ويفترض أن جميع أفراد المجتمع على معرفة بالقوانين وتطبيقها دون تمييز ، إذ أن كل فرد ملزم ومحمي بالقانون .

٥ ـ المرحلة الخامسة : المحافظة على كيان الأفراد باعتبارهم بشر داخل مجتمع :

إن أساس هذه المرحلة هو عملية بناء القوانين التي تعكس الارادة العامة لكل الأفراد ، مع اعطاء فرصة لكل فرد للتعبير عن رغباته ، وكل فرد ملزم بالتنظيمات التي يتم الاتفاق عليها داخل الاطار الاجتماعي .

٦ ـ المرحلة السادسة : المحافظة على كيان الانسان في كل زمان ومكان :

إن المظهر المحدد لهذه المرحلة هو تمسكها بالمبادىء المثلى للعدل والتي ينظر اليها على أساس أنها من اختيار أناس عاقلين متساويين غير متميزين لتحقيق الشروط التي تحكم تفاعلهم التعاوني ، وعلى هذا يمكن وضع أغلب الفلاسفة الأخلاقيين على هذا المستوى على أساس أن مفهوم العدل عندهم قائم على مبادىء التنظيم الاجتماعي الذي يحقق التوازن بين الحقوق المتعارضة للأفراد في محاولة

للوصول إلى أقصى درجاته وذلك عن طريق تحييد العوامل القسرية أو القضاء عليها .

أما القيم فقد أشار (الهاشمي ١٩٨٤ م) إلى أنها عبارة عن مجموعة من التنظيمات النفسية لأحكام فكرية وانفعالية يشترك فيها أشخاص بحيث تعمل تلك التنظيمات في توجيه دوافع الأفراد ورغباتهم في الحياة الاجتماعية الكبرى لخدمة أهداف محدودة تسعى لتحقيقها تلك الفئة ص ١٣٩ .

فالقيم كما يقول الهاشمي . . . هي بمثابة مبادىء وآراء يتبناها الانسان وتنبع عن نفسه فهي ذات منطلق فردي نحو مبادىء وآراء الآخرين .

وقد أشار (فتحي ١٩٨٣ م أ : ١٨٨) إلى أن (Simon etal 1972) أشاروا إلى أن القيم لها الصفات التالية :

١ ـ يتم اختيارها عن رغبة .
٢ ـ يتم تأكيدها علنا .
٣ ـ يتم اختيارها بحرية .
٤ ـ يتم اختيارها بين بدائل .
٥ ـ يتم اختيارها عن دراية بالنتائج .
٦ ـ تكون على اتساق مع القيم الأخرى لدى الفرد .
٧ ـ يصاحبها ممارسة عملية لما تتضمنه .

كما أشار (هنا ١٦٩٥ م) إلى أن Spranger قدم القيم حسب محتواها في ستة أنماط هي :

١ ـ القيم النظرية Theoritical : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى إكتشاف الحقيقة حيث ينحي في ذلك منحا معرفيا من العالم المحيط به ، فيسعى إلى تحقيق التوازن ين الأشياء على أساس ماهيتها ومعرفة القوانين التي تحكم هذه الأشياء ، دون النظر إلى قيمتها العملية أو الجمالية وأصحاب هذه القيمة يتميزون بنظرة موضوعية نقدية ، معرفية تنظيمية (الفلاسفة والعلماء) .
٢ ـ القيم الاقتصادية Economical ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ماهو نافع ، حيث يتخذ من البيئة المحيطة وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها

فواجه أباه بوجهة نظره قائلاً : « والله لا نأذن لهن فيتخذنه
لهن »(٢٤٠) ، فغضب عبد الله بن عمر على ابنه وخاصمه
ول الله ﷺ : « ائذنوا لهن » وتقول لا نأذن لهن .(٢٤١) وقيل
ه إنكاراً لما صدر منه .(٢٤٢) ووجهة نظر ابن عمر في هذا
ه مادام الأمر بالإذن صادراً عن الرسول فليس لأي شخص
يأتي بوجهة نظر أخرى معارضة لأمر الرسول ﷺ ، حتى ولو
، درء المفسدة التي ربما تترتب على السماح لهن بالخروج الى

م :

لله بن عمر ينظر إلى الإحرام على أساس أنه خروج عن الدنيا
المحرم لابد وأن يكون أشعث أغبر لايهتم بمظهر من
ب عند الإحرام لا يتناسب مع هذا المظهر ، لاسيما وقد علم
طاب رضي الله عنه أنكر على معاوية بن أبي سفيان تطيبه عند
ليرجعن فيغسله ، مع أن معاوية ذكر له أن أم المؤمنين أم
. كما أمر عمر بن الخطاب رضي الله عنه كثير من الصلت أن
يب عندما وجد منه ريحته عند الإحرام .(٢٤٣)

، ابن عمر يتشدد في هذا الأمر ويقول : « لأن أصبح مطلياً
ن أن أصبح محرماً أنضخ طيباً » . وقد أنتقدت هذا الرأي
قائلة : « يرحم الله أبا عبد الرحمن أنا طيبت رسول الله ﷺ
ثم أصبح محرماً » .(٢٤٤)

عمر لم يبلغه هذا الخبر ، أو أنه بلغه ولكنه فهمه على أساس
سل من الطيب قبل الإحرام .

عطاء الأرض لمن يزرعها على شيء من خراجها . وقد روى
ه أن النبي ﷺ أعطى خيبر لليهود على أن يعملوها ويزرعوها
نها » .(٢٤٥) وعلى ذلك كان ابن عمر يرى جواز المزارعة وقد

واستثمار الأموال ، وأصحاب هذه القيمة يتميزون بنظرة عملية تقيم الأشياء والأشخاص تبعا لمنفعتها (رجال المال والأعمال) .

٣ ـ القيم الجمالية Aesthetic : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ماهو جميل من ناحية الشكل والتوافق ، ولا يعني هذا أن الذين يتمتعون بهذه القيم مبتكرون بل أن بعضهم لا يستطيع الابتكار الفني وأن كان يتذوق نتائجه .

٤ ـ القيم الاجتماعية Social : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم ويجد في ذلك اشباعا له . والذين يتمتعون بهذه القيم يتميزون بالعطف والحنان والايثار .

٥ ـ القيم السياسية Political : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة والسيطرة على الأشياء والأشخاص ، ولا يعني أن الذين يتمتعون بهذه القيم هم من رجال السياسة والحرب ، بل نجد أن بعضهم يتصف بالقدرة على توجيه الأخرين والتحكم في مصائرهم .

٦ ـ القيم الدينيةReligious ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة العالم الظاهري وما يتحكم فيه من عوامل قوة تسيطر عليه (حيث يحاول التأمل والتدبر في ملكوت السموات والأرض ومعرفة ما تسمح به إمكانياته وقدراته التي وضعها الله سبحانه وتعالى فيه) . ولا يعني أن الذين يتمتعون بهذه القيم هم من النساك الزاهدين حيث نجد أن اشباع هذه القيمة يتمثل في طلب الرزق والسعي وراء الحياة الدنيا .

وهذا التقسيم الذي أورده Spranger يعني أن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد غير أنها تختلف في ترتيبها من فرد لآخر قوة وضعفا .

مما سبق يتضح أن القيم ونمو الأحكام الأخلاقية وإن كانا يختلفان في مظهرهما الخارجي إلا أنهما نتائج لعملية هامة في تكوين الفرد إلا وهي عملية التنشئة الاجتماعية ، التي تعمل على تدعيم وتعزيز بعض الخبرات واضعاف البعض الآخر . كما اتضح أن لكل من القيم والأحكام الأخلاقية أبعاداً أو مكونات معرفية وانفعالية ، ونزوعية ، حيث نجد أن هذه المكونات قد تم اكتسابها عن طريق المحددات البيئية التي يعيش فيها الفرد وتم تناقلها من جيل لآخر . كما نلاحظ أنه وإن كانت تلك المكونات تلعب دورا أساسيا في قيم الأفراد

وأحكامها الأخلاقية إلا أننا نجد أن بعضها قد يطغى على البعض الآخر ، حيث يقول (عبد السلام ١٩٧٩ م) على الرغم من أن للقيم جوانب انفعالية إلا أن السيادة فيها للجانب المعرفي العقلي » ص ١٢١ .

من هنا قد يتبادر إلى أذهاننا سؤال عن طبيعة العلاقة بين القيم التي يمتلكها الفرد ومستوى أحكامه الأخلاقية هل هي علاقة ايجابية ؟ أم سلبية ؟ أم صفرية ؟ هذا ما قد تحاول الاجابة عليه واحدة من فرضيات هذه الدراسة .

الحكم الأخلاقي والقيم منظور ثقافي مقارن :

بالرغم مما شهدته الدراسات النفسية في المجالات المختلفة من اهتمام وعناية خلال النصف الأول من هذا القرن ، إلا أن النمو الأخلاقي والقيم لم ينالا قدرا من الاهتمام والبحث إلا في فترات متأخرة من هذا القرن . حيث ظهر الاهتمام بهذين الجانبين من علماء الشخصية ، وعلماء علم نفس الطفولة وعلماء النفس الاجتماعي اذ أن هذين الموضوعين مشتركان بين فروع كثيرة من علم النفس اضافة إلى أنه موضوع يمكن أن يشترك في بحثه أكثر من علم كعلم الانسان والتربية والاجتماع إلى جانب علم النفس .

هذا وقد أجريت مجموعة من الدراسات على الأخلاق والقيم وكان معظم تلك الدراسات يعتمد في جوهره على معلومات وبيانات تجمع في الغالب من عينة تنتمي إلى بيئة ثقافية واحدة حيث لا يستطيع الباحثون تعميم النتائج التي يصلون اليها على البيئات الثقافية الأخرى لكثير من الاعتبارات العلمية والموضوعية التي تمنع فكرة التعميم . إلا أن ظهور الدراسات الثقافية المقارنة Cross - Cultural Studies في النصف الثاني من القرن العشرين شجع بعض الباحثين على اجراء دراسات ثقافية مقارنة في مجال الحكم الأخلاقي والقيم ، وذلك بهدف اظهار جوانب الالتقاء والاختلاف في بعض خصائص السلوك الخلقي والقيم لدى الجماعات المختلفة . وقد أشار (نجاتي ١٩٦٥ م) إلى أن الدراسات الثقافية تهدف بصورة عامة إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما :

أولا : محاولة الوصول إلى مبادىء عامة للسلوك الانساني تنطبق على الانسان بوجه عام بصرف النظر عن اختلاف الثقافات والمجتمعات .

ثانيا : معرفة كيف يتأثر السلوك الانساني بأنواع الثقافات المختلفة الي ينشأ فيها الانسان ، وقد أدى الاهتمام بالدراسات الثقافية المقارنة إلى ظهور منهج من مناهج البحث سمي بالمنهج الثقافي المقارن Cross - Cultural Method والذي يتميز كما يقول Whiting بصفتين هما : أنه يضمن أن النتائج التي يصل اليها ترتبط بالسلوك الانساني على وجه عام ولا ترتبط بثقافة معينة ، وأنه يزيد من مدى التباين في كثير من المتغيرات التي تبحث .

وقد تزايد الاهتمام بالدراسات الثقافية المقارنة من قبل المختصين في مجال علم النفس مما أدى إلى ظهور مجلة متخصصة لهذه الدراسات تحمل اسم Journal of Cross - Cultural Psychology وذلك للعناية بالأبحاث المقارنة للسلوك الانساني عبر ثقافات مختلفة . هذا وقد درس عدد من الباحثين مظاهر النمو الأخلاقي والقيم عبر ثقافات مختلفة نذكر منها :

أولا دراسات ثقافية في الحكم الأخلاقي :

قامت (Obermeyer 1973) بدراسة تهدف إلى معرفة مراحل الحكم الأخلاقي بين الأمريكيين واللبنانيين . حيث أشارت الباحثة إلى أن تتابع مراحل الحكم الأخلاقي واحد لدى العينتين ، إلا أن المجموعة الأمريكية كانت أسبق من اللبنانية في النمو ، مع تزايد الفروق بزيادة السن (الشيخ ١٩٨٢ م : ٢١) .

وفي دراسة مقارنة قام بها (Ziv & Nebenhaus 1975) بهدف معرفة الفروق بين المراهقين الاسرائيليين ، والمراهقين السوفيت . حيث تم اجراء الدراسة على ١٠٠ مراهق اسرائيلي و١٠٠ مراهق من السوفيت المهاجرين إلى فلسطين المحتلة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الاناث في كلا العينتين هذا وقد تم استخدام مقياس للحكم الأخلاقي من وضع الباحثين يشتمل على ١٦ قصة قصيرة ، وتم ترجمته إلى اللغة الروسية لتطبيقه على عينة السوفيت . هذا وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في صالح المراهقين الاسرائيليين .

وفي دراسة قام بها(Ismail, 1976) تهدف إلى معرفة مراحل الحكم الأخلاقي بين كل من الطلبة الجامعيين السعوديين الذين يدرسون في أمريكا والطلبة الجامعيين الأمريكيين . أجرى الباحث دراسته على عينة من ٨٠ طالبا (٤٠ طالبا

سعوديا ، ٤٠ طالبا أمريكيا) من مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا . وقد تم تطبيق اختبار تحديد القضايا DIT من وضع Rets . هذا وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات مراحل الحكم الأخلاقي وثقافة كل مجموعة حيث كان أداء الطلبة السعوديين أعلى على المرحلة الرابعة بينما كان أداء الطلبة الأمريكيين أعلى على المرحلتين ٥ ، ٦ . كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعليم (بكالوريوس ، دراسات عليا) ومستوى الحكم الأخلاقي . حيث كان أداء طلاب الدراسات العليا على على المرحلتين ٥ ، ٦ بينما كانت أعلى نسبة مئوية للمرحلتين ٢ ، في مرحلة البكالوريوس . أما في المرحلة الرابعة فكان أداء المجموعة فيها متساويا . كما لم تظهر الدراسة فروقا دالة إحصائيا بين السعوديين من الريف أو الحضر ، كما لم تؤثر طول الفترة التي يقضيها الطالب السعودي في أمريكا على درجاته في اختبار تحديد القضايا .

كما قام (Maqsud 1977) بدراسة تهدف إلى معرفة مراحل الحكم الأخلاقي لدى عينة من الباكستانيين والنيجيريين . اذ كانت عينة الدراسة مكونة من ٩٠ مفحوصا (٦٠ طالبا نيجيري ٣٠ من قبيلة الهوسا و٣٠ من قبيلة اليوربا ، ٣٠ طالبا بنجابيا) وكانت أعمار العينة بين ١٢ ـ ١٣ سنة . هذا وقد طبق الباحث قصة واحدة من قصص كولبرج . وقد توصل إلى أن الثلاث مجموعات تستخدم المرحلة الرابعة من المراحل الستة من مراحل الحكم الأخلاقي أكثر من غيرها ، وأنهم يتشابهون جميعهم في استخدام المراحل الستة لكولبرج .

- كما قام (Parikh, 1980) بدراسة على ١٥٠٠ مفحوص من الهنود من الصف ٨ ـ ١٠ مستخدما في ذلك ٤ قصص من قصص كولبرج ، وذلك بهدف معرفة نمو التفكير الأخلاقي . وقد قام الباحث بمقارنة نتائج دراسته مع دراسة Holstein 1976 التي أجرت دراستها على عينة من المفحوصين الأمريكيين . هذا وقد أشارت نتائج المقارنة إلى أن نمو التفكير الأخلاقي يسير في تتابع عام لا يختلف بين الثقافتين ، وينتقل من المراحل الأدنى إلى المراحل الأعلى . كما أشارت النتائج إلى أن المفحوصين الأمريكيين في المجموعتين العمريتين ١٣ ـ ١٦ ، تفوقوا على المفحوصين الهنود في نفس الفئتين العمريتين ، ففي الفئة العمرية ١٣ وجد أن ١٧ ٪ من الأمريكيين وصلوا إلى المرحلة الرابعة

لة الثانية ، بينما ٥٠ ٪ من افنود وصلوا إلى المرحلة الثانية
ـ ٢١ ٪ من العينة الهندية وصلوا إلى المرحلة الثانية ،
ثالثة بينما في العينة الأمريكية وصل ٤٠ ٪ إلى المرحلة
المرحلة الرابعة ، ١٣ ٪ في المرحلة الخامسة .
رنة قام (Bouhmama 1984 A) بإجراء دراسة بهدف معرفة
عينة من ثقافتين ، حيث قام الباحث بإجراء دراسة على
طالبا وطالبة (٢٠ من الجزائر ، ٢٠ من بريطانيا) تتراوح
١٥ سنة مستخدما في ذلك مقياس كولبرج . هذا وقد
وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في صالح
د تأثير نواحي الثقافة على مراحل الحكم الأخلاقي .
(Bouhmam بإجراء دراسة على عينة تتكون من ٩٠ طالبا
ولة إسلامية ، ومن مستويات دراسية مختلفة تتراوح أعمارهم
حيث تم استخدام اختبار تحديد القضايا DIT ومقياس
ن وضع Bouhmama وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة
ئية بين مستوى الحكم الأخلاقي وبين الاعتقاد الديني كما لم
علاقة بين مراحل الحكم الأخلاقي وبين كل من مستوى
، والمدة التي قضاها الطالب في بريطانيا .
جرتها (هدى قناوي ١٩٨٧ م) بهدف الكشف عن مستويات
ين أطفال مصر وأطفال البحرين وأثر كل من الثقافة والعمر
، هذا النمو - حيث قامت الباحثة باستخدام مقياس كولبرج
ش على عينة مكونة من ٨٠ طفلا (٤٠ من مصر ، ٤٠ من
, ذكور والنصف الآخر إناث وأعمارهم تتراوح مابين ٨ - ١٠ ،
وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية
والبحرين في نموهم الخلقي إذ يسود تفكيرهم المستوى قبل
لم تظهر النتائج فروقا بين الجنسين .
ة قام بها (Zeidner 1988) بهدف معرفة مستوى الأحكام
عينة من الطلاب / الطالبات الاسرائيليين بفلسطين المحتلة
، في المعاهد الدراسية العليا للعام الدراسي ٨٥ م / ٨٦ م اضافة

إلى معرفة العلاقة بين الحكم الأخلاقي والاستعداد الدراسي والمستوى الاقتصادي . وقد اشتملت عينة الدراسة على ٢٦٠ فردا تتراوح أعمارهم مابين ١٧ ـ ١٨ سنة بمتوسط عمري قدره ٢٣,٧٦ وانحراف معياري قدره ٦,٦٩ . وهذه العينة تنتمي إلى أصول عرقية مختلفة : ٤٨ ٪ من ثقافة غربية (أمريكية / أوروبية) ، ٢٩ ٪ من ثقافة شرقية (أسيوية/ أفريقية) ، ٢٣ ٪ ينتمون إلى الجيل الثاني أو أكثر من اسرائيل ، وقد قام الباحث بتطبيق اختبار تحديد القضايا Rest DIT واختبار للاستعداد الدراسي ، ومقياس للمستوى الاقتصادي ، هذا وقد أشارت النتائج إلى أنه بالرغم من أن الاسرائيليين من أصول أوروبية وإسرائيلية ، كان أداؤهم أعلى من الاسرائيليين من أصول شرقية (أسيوية / أفريقية) في الدرجة (م) في مقياس الحكم الأخلاقي ، إلا أن الفروق بين المجموعتين غير دالة احصائيا ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأحكام الأخلاقية ممثلا في الدرجة (م) والمستوى الاقتصادي وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحكم الأخلاقي والجنس . وعندما قارن الباحث نتائجه بنتائج Rest 1979 بأمريكا وجد أن أداء المجموعة الاسرائيلية أعلى من أداء طلاب المرحلة الثانوية في عينة Rest حيث كان متوسط أداء المجموعة الإسرائيلية ٣٦,٤٨ بانحراف معياري مقداره ١٥,٠٩ ، بينما كان متوسط أداء المجموعة الأمريكية ٣١,٨ بانحراف معياري قدره ١٣,٥ ، بينما كان أداء العينة الأمريكية في المرحلة الجامعية أعلى من أداء العينة الإسرائيلية ، حيث كان متوسط أداء المجموعة الأمريكية ٤٢,٣ بانحراف معياري مقداره ١٣,٢ . وقد أعلن Zeidner بقوله إن طلاب الجامعة يكون أداؤهم أعلى من الطلاب المتقدمين للالتحاق بالجامعة ، لذلك يمكن التنبؤ بأن أداء طلاب الجامعة الأمريكيين لا يختلف عن أداء طلاب الجامعة الإسرائيليين .

ثانيا : دراسات ثقافية في القيم :

في دراسة ثقافية مقارنة قام (هنا ١٩٦٥ م) باجراء دراسة بهدف معرفة القيم بين مجموعتين من الطلبة العرب والأمريكيين . حيث قسم العينة إلى أربع مجموعات مجموعتين من الذكور ٩٦٧ (١١٦ طالبا عربيا ، ٨٥١ طالبا أمريكيا) ١١٠٥ من الاناث (١٤٠ طالبة عربية ، ٩٦٥ طالبة أمريكية) مستخدما في ذلك اختبار القيم الذي وضعه Allport etal هذا وقد أشارت نتائج المقارنة إلى أن

هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين الطلبة العرب والأمريكيين حيث تفوق الطلبة الأمريكيون على الطلبة العرب في القيم الجمالية والدينية ، بينما تفوق الطلبة العرب على الطلبة الامريكيون في القيمة الاجتماعية . ولم تظهر فروقا بين المجموعتين في القيم النظرية والاقتصادية والسياسية . وأظهرت النتائج تفوق الطالبات العربيات على الامريكيات في القيم الجمالية والدينية تفوقا ذا دلالة . كما أظهرت النتائج أن النساء يتفوقن على الرجال في القيم الاجتماعية والدينية والجمالية ، في حين أن الرجال يفوقون النساء في القيم النظرية والاقتصادية والسياسية في أمريكا ، بينما في العينة العربية يتفوق الذكور على الاناث في القيمة النظرية ، بينما تفوق الاناث على الذكور في القيمة الجمالية .

كما قام (زهران سري ١٩٨٥ م) باجراء دراسة ثقافية مقارنة بهدف معرفة القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب في البيئة المصرية والسعودية . حيث قام الباحثان بتطبيق استبيان القيم (من اعدادهما) مرة لقياس القيم المثالية المرغوبة ومرة لقياس القيم الواقعية المدركة على عينة قوامها ٥٠٠ طالبا وطالبة نصفهم من مكة والنصف الأخر من القاهرة وقد أشارت النتائج إلى أنه لم توجد فروق دالة احصائيا بين درجات القيم الستة لدى الشباب في البلدين سواء بالنسبة للذكور الجامعيين أو الاناث الجامعيات . كما وجدت بعض الفروق الدالة احصائيا بين بعض القيم السائدة لدى طلاب وطالبات الثانوي ، حيث تفوق الاناث في القاهرة في القيمة السياسية والاقتصادية ، بينما تفوق الاناث في مكة في القيمة الاجتماعية والدينية ، كما تفوق الذكور في القاهرة في القيمة الجمالية ، بينما تفوق الذكور في مكة في القيمة الدينية . كما أظهرت النتائج فروقا دالة احصائيا بين الذكور والاناث في بعض القيم ، حيث تفوق الاناث في الثانوي والجامعة في كل من مكة والقاهرة في القيمة الاجتماعية . وتفوق الاناث في مكة في القيمة الجمالية والدينية والنظرية . أما الذكور في الثانوي والجامعة في كل من مكة والقاهرة فقد تفوقوا في القيمة السياسية ، أما القيمة الاقتصادية فقد تفوق فيها الذكور في الثانوي والجامعة في مكة وفي الجامعة في القاهرة ، أما بالنسبة لترتيب القيم فقد أشارت النتائج إلى أن القيمة الدينية جاء ترتيبها الأول في جميع الجماعات والاجتماعية الثاني ، والنظرية الثالث أما القيم الأخرى فقد تفاوت ترتيبها ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين القيم المرغوبة

والسائدة في جميع الجماعات وفي كل القيم .

وفي دراسة ثقافية مقارنة قام (عيسى وحنوره ١٩٨٥ م) باجراء دراسة بهدف الكشف عن القيم السائدة لدى شباب الجامعات في كل من مصر والكويت . حيث قام الباحثان باستخدام أسلوب السير الذاتية مع عينة مكونة من ١٤٠ طالبا (٧٠ طالبا من جامعة الكويت ، و٧٠ طالبا من جامعة المنيا بمصر) من طلاب كلية الآداب الصف الثاني . هذا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالةل احصائية في قيم الجمال ، وتفضيل الحياة العملية على النظرية ، والسعادة في صالح الكويتين عند مستوى ٠١, وفروقا أيضا في صالح العينة الكويتية في قيم الحرية ، والاستقلالية والراحة والاستمتاع ، والتقدمية والمستقبلية ، والمساواة ، والنظافة عند مستوى ٠٥, ٠ كما أظهرت النتائج فروقا في صالح العينة المصرية في قيم الطموح والمعرفة عند مستوى ٠,٠٥ .

تعليق :

يتضح لنا من العرض السابق أن الحكم الأخلاقي والبيئة الثقافية ، والقيم والبيئة الثقافية قد خضعا لبعض الدراسات الثقافية التي حاولت القاء الضوء على بعض الجوانب الهامة لهذا النوع من الدراسات . كما اتضح من خلال استعراض تلك الدراسات أن دراسة ثقافية واحدة في الحكم الأخلاقي (قناوي ١٩٨٧ م) اجريت بين عرب وعرب ، وأن دراستين ثقافيتين في القيم أجريت بين العرب والعرب قام بها كل من (زهران وسري ١٩٨٥ م ، عيسى وحنوره ١٩٨٥ م) ، كما اتضح أيضا من تلك الدراسات أن بعضها اجريت على عينات تمثل تلك الثقافات وتعيش في بيئاتها الأصلية . لذا رأى الباحث القيام باجراء دراسة مقارنة ثقافية لأداء الطلبة والطالبات السعوديين وغيرهم من غير السعوديين والذين يعيشون في المملكة العربية السعودية ، اذ تعتبر هذه المحاولة الأولى في المملكة العربية السعودية (على حد علم الباحث) التي تتناول بالدراسة الأحكام الأخلاقية والقيم لدى جماعتين مختلفتين يعشن في بيئة واحدة ، وذلك لالقاء مزيد من الضوء على بيان أثر الثقافة في استجابة هؤلاء الطلاب والطالبات . كما أنها تعتبر الدراسة الأولى في المملكة العربية السعودية على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والتي يستخدم فيها اختبار تحديد القضايا DIT حيث أن الدراسات التي

ربت في المجتمع السعودي كانت على المرحلة الجامعية AL - Nefaey 1988, AL - Qataee 198 - حميد ١٤١٠ هـ) والمرحلة الابتدائية (بثينة عبد المجيد ١٩٨ م) .

مداف الدراســـة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- الكشف عن مراحل الأحكام الأخلاقية لدى الطلاب / الطالبات السعوديين وغير السعوديين في المرحلة الثانوية .
- الكشف عن القيم لدى الطلاب / الطالبات السعوديين وغير السعوديين في المرحلة الثانوية .
- الكشف عن مدى الاتفاق أو الاختلاف في ترتيب القيم السائدة لدى الطلاب / الطالبات السعوديين وغير السعوديين في المرحلة الثانوية .
- الكشف عن الفروق بين الجنسين في مراحل الأحكام الأخلاقية لدى الطلاب / الطالبات السعوديين وغير السعوديين في المرحلة الثانوية .
- الكشف عن الفروق بين الجنسين في القيم لدى الطلاب / الطالبات السعوديين وغير السعوديين في المرحلة الثانوية .
- الكشف عن العلاقة بين الأحكام الأخلاقية والقيم الاجتماعية والدينية لدى السعوديين وغير السعوديين من طلاب / طالبات المرحلة الثانوية .
- الكشف عن العلاقة بين الأحكام الأخلاقية والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى السعوديين وغير السعوديين من طلاب / طالبات المرحلة الثانوية .
- الكشف عن العلاقة بين القيم السائدة والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى الطلاب / الطالبات السعوديين وغير السعوديين في المرحلة الثانوية .

فروض الدراسة :

١ - طلاب وطالبات المرحلة الثانوية السعوديون وغير السعوديين يستخدمون المرحلة الرابعة من مراحل الحكم الأخلاقي على مقياس Rest أكثر من غيرها .

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب / طالبات المرحلة الثانوية السعوديين وغير السعوديين في القيم السائدة .

٣ - يأخذ ترتيب القيم السائدة لدى الطلاب / الطالبات السعوديين وغ السعوديين الذكور والاناث في المرحلة الثانوية النسق التالي : القيم الدينية ، القيمة الاجتماعية ، القيمة النظرية .

٤ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في مراحل الحكم الأخلاقي لدى طلاب / طالبات المرحلة الثانوية من السعوديين وغير السعوديين .

٥ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين السعوديين وغير السعوديين في بعض القيم .

٦ - توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين مراحل الأحكام الأخلاقية والقيم الاجتماعية والدينية لدى السعوديين وغير السعوديين .

٧ - توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين مراحل الأحكام الأخلاقية والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى السعوديين وغير السعوديين .

٨ - توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين القيم السائدة والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى السعوديين وغير السعوديين .

عينة الدراسة :

تكونت العينة التي تم تطبيق المقاييس النفسية عليها ٢٨٤ طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية من السعوديين وغير السعوديين من الصفوف الثلاثة . وبعد التطبيق والتصحيح قام الباحث باجراء الخطوات التالية :

١ - استبعاد أوراق اجابات الطلاب والطالبات الذين لم يستكملوا الأدوات الثلاث وعدد هذه الحالات ٤٣ .

٢ - استبعاد أوراق اجابات الطلاب والطالبات التي أظهرت عدم اتساق ، وعدم الجدية ، وعدم استكمال المطلوب على اختبار تحديد القضايا DIT وعدد هذه الحالات ٤٠ .

٣ - تم تحليل البيانات للحالات الصالحة وعددها ٢٠١ ، حيث كان متوسط العمر ١٧,٣٤ بانحراف معياري مقداره ٢,١٦ . والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنسية .

كان يكري مزارعه على عهد الرسول ﷺ وأبي بكر وعمر وعثمان وصدراً من امارة معاوية ، وكان لايرى في ذلك شيئاً بأعتبار ما سنه الرسول ﷺ وبأعتبار عمل أهل المدينة في حياته في مزارعهم وكذلك لم يصل الى علم ابن عمر نهي الرسول عن ذلك . ولكن في صدر خلافة معاوية حدث أن وصل الى علم ابن عمر أمر مخالف لذلك ، فقد روى البخاري عن نافع قوله : « ان ابن عمر رضي الله عنهما كان يكري مزارعه على عهد رسول الله ﷺ وأبي بكر وعمر وعثمان وصدرا من ولاية معاوية ثم حدث عن رافع بن خديج أن النبي ﷺ نهى عن كراء المزارع فقال ابن عمر قد علمت أنا كنا نكري مزارعنا على عهد رسول الله ﷺ بما على الأربعاء وبشيء من التبن ».(٢٤٦) وبما عرف عن عبد الله من اتباع السنة فقد وجد نفسه مضطراً إلى التراجع عن وجهة نظره في إجازة المزارعة ، وقد فسر ابنه سالم هذا التراجع بأنه كان خوفاً من أن يكون الرسول ﷺ بعد الإباحة الأولى قد نهى عنه بعد ذلك فيقول سالم : « ثم خشي عبد الله أن يكون النبي ﷺ قد أحدث في ذلك شيئاً لم يكن علمه فترك كراء الأرض ».(٢٤٧)

افطار المرأة الحامل :

يقول الله سبحانه في الأعذار المبيحة للافطار في رمضان : « فمن كان منكم مريضاً أو على سفر فعدة من أيام أخر ». وقال تعالى : « وعلى الذين يطيقونه فدية طعام مسكين » ، والقضية التي أفتى بها عبد الله تتعلق بامرأة حامل ليست مريضة ولا مسافرة فتشملها الآية الأولى ، ولكنها مطيقة للصوم وربما تخوفت أن يكون الصوم ضاراً بالجنين فسألت ابن عمر رضي الله عنه فقال لها : « أفطري وأطعمي كل يوم مسكيناً ولا تقضي »(٢٤٨) وهذا الرأي خالفه طائفة من كبار العلماء كما ذكر ذلك الامام مالك في الموطأ بقوله : « وأهل العلم يرون عليها القضاء » وذلك استناداً على الآية الأولى معتبرين الخوف على الولد من المرض . وروى كذلك أن الآية الثانية قد نسخت بالآية التي تليها في سورة البقرة .(٢٤٩)

فابن عمر رضي الله عنه فرق بين المريض والقادر ، فالمريض كما نصت الآية الأولى عليه القضاء ، بينما القادر وفي الوقت نفسه يضطر للإفطار عليه الفدية .

الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب الجنسية

الجنسية	العدد	الجنسية	العدد	الجنسية	العدد
سعودي	٩٢	سوري	٦	نيجيري	١
يمانـي	٣٤	سوداني	٥	ماليزي	١
فلسطيني	١٥	أردني	٤	حبشي	١
حضرمي	١٤	لبناني	٢	صومالي	١
ارتيري	١٢	عراقي	٢	باكستاني	١
مصري	١٠				
الاجمالـي العـام ٢٠١					

أدوات الدراسة :

تم استخدام أدوات الدراسة التالية :

١ ـ اختبار تحديد القضايا DIT من وضع Rest وتعريب (فتحي ١٩٨٣ م) ويقيس هذا الاختبار مستوى تشبع الحكم الأخلاقي للفرد بالمبادىء الأخلاقية العامة . وهو مكون من ٦ قصص افتراضية مشتقة من قصص Kohlberg وتحوي كل قصة على موقف أخلاقي يواجه الشخصية الرئيسية فيها وعلى المفحوص أن يتخذ قرارا بشأنه ويلي كل قصة ١٢ قضية تتصل اتصالا مباشرا باتخاذ القرار في هذا الموقف . وعلى المفحوص أن يقوّم كل قضية ويحدد رتبتها من حيث الأهمية في اتخاذ القرار ثم يطلب منه أن يختار القضايا الأربع الأكثر أهمية في اتخاذ القرار .

*** ثبات الاختبار في البيئة السعودية :**

للتأكد من مدى ملاءمة هذا الاختبار على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية قام الباحث الحالي بتطبيق اختبار تحديد القضايا على عينة مكونة من ٣٢ طالبا من طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة حيث لم يجد الباحث أي صعوبة في التطبيق أو فهم المطلوب من الطلاب . هذا وقد قام الباحث باعادة التطبيق على

نفس العينة بعد مضي ١٥ يوما من التطبيق الأول ، وبعد استبعاد حالات الغياب في التطبيق الأول والثاني وعددها ٤ واستبعاد حالات عدم الجدية ، وعدم التناسق وعددها ٨ استقرت العينة الاستطلاعية على ٢٠ طالبا ، حيث تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بين الاداء الأول والثاني فكان قيمة الدرجة م = ٠,٨٠ .

الصدق الذاتي :

قام الباحث باستخراج الجذر التربيعي لمعامل الثبات حيث بلغ (٨٩,) مما يؤكد أن اختبار تحديد القضايا DIT الذي سوف يستخدم صادق وثابت بدرجة كبيرة مما يطمئن إلى استخدامه في البيئة السعودية على طلاب المرحلة الثانوية .

٢ - استفتاء القيم من وضع (زهران وسري ١٩٨٥ م) ، وهو من المقاييس المقننة على البيئة السعودية ، ويقيس هذا الاستفتاء القيم الاجتماعية ، والاقتصادية ، والجمالية ، والدينية ، والسياسية والنظرية ، ويتكون من ٤٨ فقرة كل منها تحتوي على ثلاث عبارات سلوكية (أ ، ب ، ج) موضوعة في مستطيل يميزها عن غيرها من العبارات ، تعبر كل واحدة منها عن احدى القيم (مجموع العبارات ١٤٤ عبارة) .

الثبـــات :

قام (زهران وسري ١٩٨٥ م) بحساب الثبات عن طريق الاعادة على نفس العينة السعودية بفاصل زمني أسبوعين وكانت معاملات الاستقرار كما يلي : القيمة الاجتماعية ٧٩, ، والاقتصادية ٧٤, ، والجمالية ٨٢, ، والدينية ٨٥, ، والسياسية ٦٣, ، والنظرية ٧٨, .

الصدق :

قام (زهران وسري ١٩٨٥ م) بحساب صدق الاستفتاء عن طريق معامل الارتباط بين الاختبارات ، حيث تم حساب معامل الارتباط بين استفتاء القيم ، واختبار القيم وضع (Allport etal) على عينة من السعودية ، وكانت معاملات الارتباط بين الدرجات على الاختبارين على النحو التالي : القيمة الاجتماعية ٨٦, ، والاقتصادية ٠,٨٤ ، والجمالية ٠,٨٨ ، والدينية ٠,٩٠ ، والسياسية

٠,٦٧ ، والنظرية ٠,٧٩ . كما تم حساب معامل ارتباط الرتب بين ترتيب القيم في الاختبارين فكان معامل الارتباط ٠,٩٤ .

٢ - استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي من وضع (منسي ١٩٨٤ م) ، وتقيس هذه الاستمارة المستوى الاجتماعي وتحدده وظيفة الوالد والوالدة والاخوة والاخوات ، مستوى تعليم الوالد والوالدة والاخوة والاخوات ، عدد الاخوة والاخوات ، والحالة السكنية وعدد حجرات المسكن ، والاسر ذات العائل الواحد والمستوى الثقافي وتحدده عدد الصحف والمجلات اليومية عدد الكتب الثقافي التي توجد بالمنزل أجهزة الفيديو والأفلام المستخدمة ، أجهزة التلفزيون والبرامج المفضلة ، عدد السيارات التي تمتلكها الاسرة ، الأشياء الترفيهية بالمنزل ، طرق قضاء وقت الفراغ ، وقضاء العطلات بالخارج .

الثبات :

قام (منسي ١٩٨٤ م) بحساب الثبات للاستمارة عن طريق الاعادة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ، بفاصل زمني أسبوعين ، حيث كان معامل الاستقرار في المرتين يساوي ٨٧, .

الصدق :

للتحقق من صدق الاستمارة قام (منسي ١٩٨٤ م) باستخدام استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الاقتصادي اعداد (عبد الغفار وقشقوش ١٩٧٨ م) كمحك خارجي على نفس العينة السعودية وتم حساب معامل الارتباط بين الاستمارتين فوجد أن المعامل = ٠,٧٨ .

اجراءات الدراسة :

تم اجراء الدراسة الميدانية على عينة الدراسة ٢٠١ طالبا / وطالبة من السعوديين وغير السعوديين من ثانوية قريش* المطورة للذكور ، والثانوية الثالثة* للبنات بمدينة جدة وذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول ١٤٠٩ هـ .

---

* يتوجه الباحث بالشكر الجزيل إلى سعادة الأستاذ اسماعيل كمال مدير المدرسة ، وسعادة الأستاذ فاروق عناني المرشد الطلابي ، وسعادة الأخت الفاضلة مديرة الثانوية الثالثة على الجهود التي بذلت في مساعدة الباحث .

ـائـج :

ـرض الأول :

طلاب وطالبات المرحلة الثانوية السعوديين وغير السعوديين يستخدمون ـرحلة الرابعة من مراحل الحكم الأخلاقي على مقياس Rest أكثر من غيرها .

ـضح الجدول رقم (٢) المراحل التي يستخدمها السعوديون وغير السعوديين ـدلالة الاحصائية للفروق بين المتوسطات (قيم ت) .

ـدول رقم (٢) مراحل الحكم الأخلاقي لدى السعوديين وغير السعوديين ودلالة الفروق بين العينتين

ـراحل	السعوديين ن = ٩٢		غير السعوديين ن = ١٠٩		درجة	قيمة	اتجاه
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	الحرية	ت	الدلالة
ـرحلة ٢	٣,٨٩	٣,٠٣	٤,٢٤	٣,٢١	١٩٩	,٨٠	لا توجد
ـرحلة ٣	١١,٢١	٥,٢٦	١٠,٤٢	٥,٠٢	١٩٩	١,٠٩	لا توجد
ـرحلة ٤	٢٥,٤٣	٦,٦٠	٢٥,٣٦	٦,٠٣	١٩٩	,٠٨	لا توجد
ـرحلة ٥ أ	٧,٢١	٣,٥٩	٧,٢٦	٣,٧٠	١٩٩	,٠٩	لا توجد
ـرحلة ٥ ب	٢,٩٣	٢,٥٥	٢,٦٤	٢,٠٨	١٩٩	,٩٠	لا توجد
ـرحلة ٦	٣,٠٥	٢,٣٨	٣,٦٦	٢,٧٠	١٩٩	١,٦٧	لا توجد
ـرجة م	١٤,١٧	١٠,٢١	١٣,٥٦	٥,٢٢	١٩٩	,٥٤	لا توجد

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٢) أن طلاب / طالبات المرحلة الثانوية السعوديين وغير السعوديين يستخدمون المرحلة الرابعة أكثر من غيرها ، كما ـت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين السعوديين وغير ـوديين في هذه المراحل .

بهذا يكون قد تحقق الفرض الأول حيث بلغ متوسط المرحلة الرابعة ٢٥ لدى السعوديين ٢٥,٣٦٢ لدى غير السعوديين . والمرحلة الرابعة من ـل الحكم الأخلاقي تتميز بالحفاظ على القانون والنظام إذ يجب على كل فرد

ي المجتمع أن يخضع للقانون ويقوم بواجبه ، مع التوقع بأن الاخرين سيؤدون كذلك واجباتهم . فالأسس والقواعد الدينية تعتبر جزءا لا يتجزأ من حياة المجتمع كما هي دائما ركنا أساسيا في ثقافة المجتمع السعودي . لذا فان احترام القواعد والقوانين لأفراد المجتمع السعودي والمقيمين من المسلمين بها متأثرة تأثرا أكبر بالقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والتي يكون لها أثرا واضحا في استجابات عينة الدراسة من الطلاب / الطالبات السعوديين وغير السعوديين .

ويمكن للباحث هنا أن يوضح بأنه بالرجوع إلى استجابات عينة الدراسة من السعوديين وغير السعوديين في اختيار بعض عبارات اختبار تحديد القضايا على وجه الخصوص في قصة « مشكلة طبيب » وجد أن ٦٥,١٧ ٪ من السعوديين و٦٩,٧٢ ٪ من غير السعوديين اختار العبارة رقم (٩) التي تقول « ارجاع الأمر إلى الله وحده في انهاء حياة كل فرد » والعبارة السابقة تمثل المرحلة الرابعة من مراحل الحكم الأخلاقي في اختبار تحديد القضيا . حيث أن الطالب / الطالبة الذي يختار هذه العبارة يحصل على أعلى درجة في سلم التقدير المخصص لذلك .

وقد يكون من المحتمل أن اختيار معظم أفراد العينة من السعوديين وغير السعوديين لهذه العبارة قد ساهم في رفع درجات المرحلة الرابعة وهذا يؤكد أن للقواعد الدينية التي تسود المجتمع تأثيرا في اصدار الحكم الأخلاقي يقول (عفيفي ١٩٧٨ م) أن « القيم الخلقية والروحية التي تأتينا من المصادر السماوية تعتبر جزءا لا يتجزأ من حياتنا كما كانت دائما جزءا أساسيا في ثقافتنا . فهي عدتنا الفكرية التي نحكم بها على أفعالنا في مواجهة المواقف المختلفة ، وهي لا تفصل بذلك بيننا وبين واقعنا فالسلوك الخلقي ليس مجردا وانما يترجم عن نفسه في علاقات الانسان بغيره وبيئته . وفي نظرته إلى نفسه وإلى الظروف المختلفة التي تحقق له النمو أو تعوق هذا النمو » ص ٢٩٦ .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه (Maagsoud, 1977 Ismail 1976) كما يتضح من الجدول رقم (٢) أن بعض أفراد العينة السعوديين وغير السعوديين يستخدمون المرحلة الثانية والثالثة إلى جانب المرحلة الرابعة ولعل هذا يؤيد وجهة نظر Rest التي تقول أن الأفراد يستخدمون كل المراحل ولكن بنسب متفاوتة ، وكلما تقدم هؤلاء الأفراد في نموهم الأخلاقي كلما زاد استعمالهم للمستويات العليا .

كما يتضح لنا من النتائج السابقة في جدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين السعوديين وغير السعوديين في مراحل الحكم الأخلاقي مما يؤكد أن الحكم الأخلاقي يتبع في نموه في السعودية نمطا عاما هو نفس النمط الذي يسير عليه في الثقافات الأخرى ويسير في نموه وتدرجه من المراحل الأدنى إلى الأعلى مما يشير إلى أنه لا يختلف من ثقافة إلى أخرى .

الفرض الثاني :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب / طالبات المرحلة الثانوية السعوديين وغير السعوديين في القيم السائدة . ويوضح الجدول رقم (٣) نتيجة هذا الفرض .

جدول رقم (٣) الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات القيم حسب قيمة (ت) واتجاهها

القيم	السعوديين ن = ٩٢		غير السعوديين ن = ١٠٩		درجة الحرية	قيمة ت	اتجاه الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
القيمة الاجتماعية	٥٥,١٥	٦,٨٠	٥٦,٦١	٦,٤٤	١٩٩	١,٥٦	لاتوجد فروق
القيمة الاقتصادية	٤٢,٤٨	٥,٠٥	٤١.٧٨	٥,٣٣	١٩٩	,٩٥	لاتوجد فروق
القيمة الجمالية	٤٢,٤٨	٨,٤٠	٤٠,٢٨	٧,١١	١٩٩	١.٧٦	لاتوجد فروق
القيمة الدينية	٥٧,٩٢	٩,٠٦	٥٧,١٩	٨,٤٩	١٩٩	,٠٨**	لاتوجد فروق
القيمة السياسية	٤١,٧٠	٥,٧٤	٢٩,٥	٥,٨٦	١٩٩	٢,٦٨	في صالح السعوديين
القيمة النظرية	٤٥,٧٧	٥,٠٤	٤٦,٢٠	٤,٣٧	١٩٩	,٦٥	لاتوجد فروق

** دالة عند مستوى ٠١,

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٣) وجود فروق دالة احصائيا بين السعوديين وغير السعوديين في القيمة السياسية في صالح السعوديين .

وهذا يعني أن القيم يتعلمها الفرد من خلال تفاعله وتعامله مع البيئة [ال]جتماعية التي يعيش فيها ويتعرض خلالها إلى الكثير من مواقف الاختيار [المف]اضلة ، حيث تستمد هذه القيم من مصادر متعددة مثل العقيدة والثقافة [والب]يئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وبالتالي فانها تنمو من خلال خبرات [الف]رد المتجددة .

إن تميز السعوديين على غير السعوديين في القيمة السياسية يعني أنه قد يكون [أن] غير السعوديين لا يميلون إلى تناول المواضيع السياسية ويحاولون الابتعاد عن [الخ]وض فيها لأن هذا المجتمع ليس مجتمعهم الأصلي وهم آتون إلى هذا المجتمع [ل]كسب الرزق والعلم والعيش في أمان واستقرار . كما أن غير السعوديين لا يهدفون إلى السيطرة والتحكم في الأشياء أو الأشخاص . لأنهم هم آتون إلى [ه]ذا المجتمع طلبا للرزق ، وإن كل الأمور تدار بأيدي أبناء هذا البلد خصوصا المناصب القيادية ، فالسيطرة الأولى والأخيرة هي لأبناء هذا المجتمع .

الفرض الثالث :

يأخذ ترتيب القيم السائدة لدى السعوديين وغير السعوديين الذكور والاناث في المرحلة الثانوية النسق التالي : القيمة الدينية ، والاجتماعية ، والنظرية . ويوضح الجدول رقم (٤) ترتيب القيم الست في عينة البحث .

جدول رقم (٤) ترتيب القيم لدى السعوديين وغير السعوديين من الذكور والاناث

القيم	السعوديين	غير السعوديين	الذكور السعوديين	الاناث السعوديين	الذكور غير السعوديين	الاناث غير السعوديين
الاجتماعية	٢	٢	٢	٢	٢	٢
الاقتصادية	٤	٤	٤	٥	٤	٥
الجمالية	٤	٥	٦	٤	٦	٤
الدينية	١	١	١	١	١	١
السياسية	٥	٦	٥	٦	٥	٦
النظرية	٣	٣	٣	٣	٣	٣

يتضح من جدول رقم (٤) أن القيمة الدينية جاء ترتيبها الأول بالنسبة لبقية القيم لدى السعوديين وغير السعوديين من الذكور والاناث . وجاء ترتيب القيمة الاجتماعية الثاني لدى السعوديين وغير السعوديين ، كما جاء ترتيب القيمة النظرية الثالث لدى جميع أفراد العينة من السعوديين وغير السعوديين الذكور والاناث . وهذه النتيجة تتمشى مع ماتوصل اليه (عبد السلام ١٩٧٩ م زهران وسري ١٩٨٥ م) .

أما بقية القيم فقد اختلف ترتيبها حيث احتلت القيمة الاقتصادية والجمالية المرتبة الرابعة بينما السياسية المرتبة الخامسة لدى السعوديين . اما بالنسبة لغير السعوديين فقد احتلت الاقتصادية المرتبة الرابعة والجمالية المرتبة الخامسة أما السياسية فقد احتلت السادسة . أما اذا نظرنا إلى تلك القيم حسب الجنس لدى السعوديين وغير السعوديين نجد أن :

القيمة الاقتصادية احتلت المركز الرابع لدى الذكور السعوديين وغير السعوديين ، وكان ترتيبها الخامس بالنسبة للاناث السعوديات وغير السعوديات .

القيمة الجمالية : احتلت المركز السادس لدى الذكور السعوديين وغير السعوديين والمركز الرابع بالنسبة للاناث السعوديات وغير السعوديات .

القيمة السياسية : احتلت المركز الخامس لدى الذكور السعوديين وغير السعوديين والمركز السادس بالنسبة للاناث السعوديات وغير السعوديات . وهذه النتائج بصورة عامة تتمشى مع ما توصل اليه (زهران وسري ١٩٨٥ م) .

اتضح مما سبق أن القيمة الدينية احتلت المركز الأول ولم لا فالسعودية ممثلة في مكة والمدينة تعتبر مهبط الرسالة الأخيرة ومأوى سيد الخلق والبشر أجمعين ﷺ اذا نظرنا إلى السعودية دون غيرها من شقيقاتها العربية نجد أنها مقصد الاسلام والمسلمين ومنبع العدل والصدق والوفاء . كما أنها بالنسبة للوافدين والمقيمين فيها أحب اليهم من أوطانهم والعيش فيها والتأسي بأهلها أمنية يهفوا اليها كل مسلم ليس قيمتها في نظرهم من أجل المال والكسب الوفير فقط . انه أغلى وأثمن من ذلك هو اشباع وتطبيق ماجاء به الصادق الأمين من قول الرحمن الرحيم رب البيت العظيم .

أما بالنسبة للقيمة السياسية فقد تراوح ترتيبها مابين الخامسة والسادسة ، ىذا يدل على أن النشاط السياسي لا يهم الكثيرين من أبناء المجتمع السعودي ن قواعد التنشئة الاجتماعية في المجتمع السعودي تعمل على توجيه الأفكار نحو لجوانب الدينية والاجتماعية والاقتصادية لأن مايهم القائمين على التنشئة لاجتماعية هو تمسك الأبناء بالعقيدة الإسلامية وجعلها الأساس . أما بالنسبة لنشاط السياسي فإنه ليس هناك مايدعو إلى الاهتمام الكبير به لأن القائمين على لحكم يسيرون في سياسيتهم الداخلية والخارجية وفق ماأمرت به الشريعة الاسلامية . إن السياسة الداخلية للمجتمع السعودي انطلقت من مفهوم التآخي في الله والايثار في سبيله ، والنصرة لدينه وسنة نبيه والتناصح فيما بين الحاكم وأفراد الشعب والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر تأكيدا لقوله تعالى في الامة الإسلامية ﴿ كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر ﴾ (آل عمران : ١١٠) .

وأن العلاقة بين الحاكم والمحكوم يسودها مبدأ الشورى امتثالا لقوله تعالى ﴿ وأمرهم شورى بينهم ﴾ (الشورى ٣٨) وفي هذا يقول (بابلي ١٩٨٦ م) لم يعد هناك مايبرر التخلي عن هذا المبدأ لا من الناحية الفردية ولا من الناحية الجماعية ، ولم يعد هنالك عذر في أن يرتكب الانسان الأخطاء لأنه انفرد برأيه أو لأنه لم يجد من يستشيره ، فالشورى هي كما هي ملزمة . للحاكم فانها واجبة على المحكوم أيضا فعليه أن لا يبخل برأيه سئل عنه أو لم يسأل ، مادام أن الأمر شورى بين المسلمين ، وعليه أن يبادر إلى بيان ما يعتقد بصحته ، وأن يجهر برأيه ، لأنه أحد الأفراد الذين سيتناولهم هذا الأمر ، فاذا ما سكت وكان عنده حقيقة ما هو جدير بالأخذ به ، فانه إن كتم ذلك يأثم ، وإن تقدم به ولم يستمع اليه أحد فيكون قد أبرأ نفسه وأعذرها . . غير أن كلمة الحق لها نفاذها ، ولا بد إلى أن تجد صداها ، مادام الدافع إلى ذلك هو المصلحة المشتركة والنية المخلصة ص : ٢٠٤ ـ ٢٠٥ .

اذا ليس بمستغرب أن تأتي القيمة السياسية في مرتبة أخيرة أو قبل الأخيرة طالما أن كل الجوانب مشبعة أشباعا مرضيا للجميع سواء للسعودي أو غير السعودي ولولا تمسك أبناء هذا المجتمع وحكامه بالعقيدة الاسلامية وجعلها الأساس والقاعدة لما وصل هذا المجتمع إلى ما وصل اليه .

فالقيم جميعها توجد لدى جميع الأفراد إلا أنها تختلف في ترتيبها من فر
لآخر قوة وضعفا تبعا لاختلاف الأفراد واختلاف المؤثرات البيئية التي يعيش فيها
أولئك الأفراد .

الفرض الرابع :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مراحل الحكم الأخلاقي لدى طلاب / طالبات المرحلة الثانوية من السعوديين وغير السعوديين . ويوضح الجدول رقم (٥) الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات حسب قيم (ت) .

جدول رقم (٥) الدلالة الاحصائية للفروق
بين متوسطات مراحل الحكم الأخلاقي
حسب اختبارات (ت) واتجاهها بين الذكور والاناث
لدى السعوديين وغير السعوديين

المراحل	الطلبة والطالبات		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	اتجاه الدلالة
٢	السعوديين	ذكور (٣٩) اناث (٥٣)	٤,٠٥ ٣,٧٧	٣,٢١ ٢,٨٣	٩٠	,٤٣	لا توجد
	غير السعوديين	ذكور اناث	٤,١٨ ٥,٢١	٣,٣٢ ٣,١٤	١٠٧	,١٧	لا توجد
٣	السعوديين	ذكور اناث	١٢,١٧ ١٠,٥٠	٤,٧٨ ٥,٥٢	٩٠	١,٥٢	لا توجد
	غير السعوديين	ذكور اناث	٩,٥٢ ١١,١٣	٤,٦٨ ٥,٢١	١٠٧	١,٦٧	لا توجد
٤	السعوديين	ذكور اناث	٢٤,٦٩ ٢٥,٩٨	٦,١٥ ٦,٩١	٩٠	٠,٩٢	لا توجد
	غير السعوديين	ذكور اناث	٢٥,٩٥ ٢٤,٩٠	٥,٥٣ ٦,٤٠	١٠٧	,٩١	لا توجد

أما كون الآية الثانية منسوخة ونسبة هذا الرأي الى عبد الله بن عمر نفسه فذلك يخالف ما روى عنه من فتوى ، ثم ان القول بالنسخ يعتبر قولاً مرجوحاً .(٢٥٠)

المنهج الفقهي لابن عمر :

المنهج الذي سار عليه ابن عمر في فتاويه يتمثل في موقفه حول كل من الطرق الثلاثة التي سلكها فقهاء الصحابة للوصول الى الحكم الشرعي وذلك على النحو التالي :

القـــرآن :

لقد كان عبد الله بن عمر من المعروفين بالالتزام بالنصوص والوقوف عندها فهو يفتي بما علم منها ، والقرآن بالتالي يأتي في المنزلة الأولى من مصادر فقه ابن عمر ، يفتي بما عرف منه ويسكت عن مالا يدركه وقد غلب عليه في فتواه الاتجاه الى ظاهر اللفظ دون بحث عميق عن معانيه ولذلك نرى الشعبي وهو من أصحاب الحديث المتشددين في اتجاههم نحو الأثر ، تراه يلاحظ ذلك في قوله : « كان ابن عمر جيد الحديث ولم يكن جيد الفقه »(٢٥١) والمقصود من قوله غير جيد الفقه أنه لم يكن دقيقاً في البحث عن المعاني لأن الفقه أمر يغلب على بعض أحكامه الظن أو ماعرف بالرأي وقد عرف عزوف ابن عمر عن استخدام الرأي ، ولكن ذلك لايقلل من قيمة فتاوى ابن عمر بل على العكس من ذلك ربما أعطاها قوة نظراً لأن فتاويه تكون دائما مبنية على نص ظاهر دون تأويل أو اجتهاد في تفسير ذلك النص ، وقد أورد الحاكم عن مالك قوله : « قال لي ابن شهاب الزهري : لاتعدلن عن رأي ابن عمر فإنه أقام بعد رسول الله ﷺ ستين سنة فلم يخف عليه شيء من أمر رسول الله ﷺ ».(٢٥٢)

ولذا نجد سعيد بن جبير يقول : « كنا اذا أختلفنا بالكوفة في شيء كتبته عندي حتى ألقى ابن عمر فأساله عنه »(٢٥٣) وذلك ثقة من ابن جبير بأن قول ابن عمر لابد وأن يكون مصدره الأثر . ومع أن ذلك هو الأتجاه الغالب فقد روى عن بن عمر بعض الآراء التي قد تتعدى حدود النظرة اللفظية للنص القرآني ، وذلك مثل رأيه في الإيلاء فالله سبحانه وتعالى يقول : « الذين يؤلون من نسائهم تربص أربعة أشهر ».

تابع جدول رقم (٥)

الطلبة والطالبات		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	اتجاه الدلالة
السعوديين	ذكور اناث	٧,٤١ ٧,٠٧	٤,١٥ ٣,١٤	٩٠	,٤٤	لا توجد
غير السعوديين	ذكور اناث	٨,٠٦ ٦,٦٣	٢,٨٤ ٤,١٨	١٠٧	٢,٠٢	لا توجد
السعوديين	ذكور اناث	٢,٦١ ٣,١٦	٢,٧٣ ٢,٤١	٩٠	١,٠٣	لا توجد
غير السعوديين	ذكور اناث	٢,٥٨ ٢,٦٨	٢,٢٤ ١,٩٥	١٠٧	,٢٦	لا توجد
السعوديين	ذكور اناث	٢,٩٤ ٣,١٣	٢,٣٢ ٢,٤٤	٩٠	,٣٦-	لا توجد
غير السعوديين	ذكور اناث	٣,٥٠ ٣,٧٨	٢,٥٢ ٢,٨٤	١٠٧	,٥٥-	لا توجد
السعوديين	ذكور اناث	١٥,٢٥ ١٣,٣٧	٤,٥٤ ٥,١٤	٩٠	.87	لا توجد
غير السعوديين	ذكور اناث	١٤,١٤ ١٣,١١	٤,٤٨ ٥,٧٣	١٠٧	١,٠٢	لا توجد

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين السعوديين وغير السعوديين من الذكور والإناث .

وهذا قد يعني أن هناك اتساقا في نظام الأحكام الأخلاقية بين الذكور والاناث من السعوديين وغير السعوديين وقد كان من المتوقع أن تظهر نتائج هذه الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث من السعوديين وغير السعوديين . طبقا لأساليب التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها كل من الذكر والانثى داخل المجتمع . حيث نجد أنه منذ الطفولة المبكرة يتبنى الطفل أنماطا سلوكية تلقي قبولا من والديه وتعكس التوقعات الثقافية في مجتمعه وفقا لمناسبتها للجنس الذي ينتمي إليه (منصور وبشاي ١٩٨٠ م : ٨٠) . وأن التأثير بنمطية

الأدوار انما يكون نابعا من الوالدين اللذين يعملان على بناء دور جنس ملائم يقول (Biller, 1971) أن Parsons أشار إلى أن الأم تلعب دورا مؤثرا في نمو شخصية الطفل بوجه عام ولكن هذا التأثير لا يصل إلى درجة تأثير الأب ، فالأم لا تغير دورها أمام جنس الأطفال كما يفعل الأب ، فعلاقة الأم بأطفالها علاقة تأثيرية سواء كان هؤلاء الأطفال من البنات أم من البنين أما الأب ، فنظرا لقدرته على معاملة كلا الجنسين من أبنائه بشكل مختلف ، فهو يشجع السلوك والأفعال في الذكور بينما يشجع السلوك التأثيري في الاناث ، ويذهب Parsons إلى أن أهمية دور الأب تتركز في كونه يعد بمثابة الموصل الرئيسي لمفاهيم الحضارة فيما يتعلق بالذكورة والأنوثة (ناهد رمزي ١٩٨٣ م ص : ١٠٤) . هذه النتيجة تتفق مع الكثير من الدراسات (White & Bushrell, 1978) منصور وبشاي ١٩٨٠ م نجوى العدوي ١٩٨٢ م ، هدى قناوي ١٩٨٦ م، بوحمامه ١٩٨٧ م، حميد ١٤١٠ هـ التي لم تظهر نتائجها فروقا بين الذكور والاناث في مراحل الحكم الأخلاقي كما أشار (الشيخ ١٩٨٥ م) إلى أن Rest ذكر بأنه من بين ٢٢ دراسة تناولت نمو التفكير الخلقي لم توجد فروق بين الجنسين في ٢٠ دراسة منها .

هذا ويمكن للباحث أن يعزو عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في مراحل الحكم الأخلاقي لدى السعوديين وغير السعوديين إلى أن المجتمع السعودي يعيش الان مجموعة كبيرة من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية أدت إلى تغيير النظرة إلى دور المرأة الوظيفي داخل المجتمع فالنظرة التي كانت تعتقد بأن وجود المرأة شيء غير ذي قيمة في المجتمع ، وأن تلك الاهتمامات والتطلعات التي كانت تنصب حول الأبناء الذكور أكثر من الاناث أصبحت ضعيفة ، وأصبح هناك توجها للعناية والاهتمام بالجنسين . فأصبح المجتمع السعودي يقبل المرأة أن تحقق ذاتها عن طريق دورها الانثوي وعن طريق تفوقها في العلم والعمل على ألا يكون ذلك على حساب دورها الانثوي الذي وضعت أسسه الشريعة الاسلامية .

وقد أشارت (Angrist, 1972) في بحث لها على مجموعة من فتيات الجامعة إلى أن طبيعة التربية التي تربى بها الأنثى والحرية النسبية التي تترك لها في اختيار دورها يجعلها أقل تعرضا لصراع الأدوار ويجعلها أكثر قبولا للأدوار المختلفة التي تطرأ على حياتها ، (ناهد رمزي ١٩٨٣ : ١١٤) .

بالنسبة لغير السعوديين فان طبيعة مجتمعاتهم الأصلية تعترف بالدور التقليدي للمرأة إضافة إلى أن تلك المجتمعات تشجع مساهمة المرأة الفاعلة في شتى جوانب ومرافق الحياة ، حيث نجدها تساهم جنبا إلى جنب الرجل ، وأن من يحيط بها يظهر لها احساسا بالمساواة مع الجنس الآخر ويتيح لها الفرصة في الخوض في تجارب جديدة متعددة خارج البيت . بمعنى آخر أن تلك المجتمعات أكثر انفتاحا واختلاطا بشعوب وبيئات متباينة مما ترتب عليه انخفاض حجم القيود على الاناث مما انعكس اثاره على أسلوب التنشئة الاجتماعية للأولاد والبنات .

الفرض الخامس :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين السعوديين وغير السعوديين في بعض القيم والجدول رقم (٦) يوضح هذه الفروق بين الذكور والاناث .

جدول رقم (٦) الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات القيم حسب اختبار (ت) واتجاهها بين الذكور والاناث لدى السعوديين وغير السعوديين

القيمة	الطلبة والطالبات		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	اتجاه الدلالة
الاجتماعية	السعوديين	ذكور ن = ٣٩ اناث ن = ٥٣	٥٤,٩٧ ٥٥,٢٨	٥,٥٠ ٧,٦٧	٩٠	,٢١-	لا توجد
	غير السعوديين	ذكور ن = ٤٨ اناث ن = ٦١	٥٦,٦٦ ٥٦,٥٧	٦,٣٥ ٦,٥٧	١٠٧	,٠٧	لا توجد
الاقتصادية	السعوديين	ذكور ن = ٣٩ اناث ن = ٥٣	٤٣,١٧ ٤١,٩٨	٤,٦٨ ٥,٢٩	٩٠	١,١٣	لا توجد
	غير السعوديين	ذكور ن = ٤٨ اناث ن = ٦١	٤٤,٠٢ ٤٠,٠٣	٥,٠٥ ٤,٩١	١٠٧	٤,١٥	في صالح الذكور
الجمالية	السعوديين	ذكور ن = ٣٩ اناث ن = ٥٣	٣٩,٨٧ ٤٣,٩٢	-٢,٣٤ ٨,١٣	في صالح		الاناث
	غير السعوديين	ذكور ن = ٤٨ اناث ن = ٦١	٣٧,٠٠ ٤٢,٨٦	٧,٨٣ ٥,٢٦	١٠٧	-٤,٦٧	في صالح الاناث

تابع جدول رقم (٦)

القيمة	الطلبة والطالبات		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	اتجاه الدلالة
الدينية	السعوديين	ذكور ن = ٣٩ اناث ن = ٥٣	٥٨,٧١ ٥٧,٣٣	٧,٩٧ ٧,٦٣	٩٠	,٧٢	لا توجد
	غير السعوديين	ذكور ن = ٢٨ اناث ن = ٦١	٥٧,٠٧ ٥٧,١٣	٩,٤٨ ٧,٦٣	١٠٧	,٠٠	لا توجد
السياسية	السعوديين	ذكور ن = ٣٩ اناث ن = ٥٣	٤٢,٣٥ ٤١,٢٢	٦,١٤ ٥,٤٤	٩٠	,٩٣	لا توجد
	غير السعوديين	ذكور ن = ٤٨ اناث ن = ٦١	٤٠,٦٤ ٣٨,٦٠	٥,٨٩ ٥,٧٢	١٠٧	١,٨٢	لا توجد
النظرية	السعوديين	ذكور ن = ٣٩ اناث ت = ٥٣	٤٦,٣٣ ٤٥,٣٥	٥,٧١ ٤,٥	٩٠	,٩١	لا توجد
	غير السعوديين	ذكور ن = ٤٨ اناث ن = ٦١	٤٦,٦٦ ٤٥,٨٣	٤,٥٦ ٤,٢١	١٠٧	,٩٨	لا توجد

أظهرت النتائج في جدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيمة الاقتصادية بين الذكور والاناث غير السعوديين في صالح الذكور . ويمكن أن يفسر ذلك في ضوء الأهمية الكبرى التي تعطي للجوانب الاقتصادية من الذكور في الغالب دون الاناث لأن الذكور هم المطالبون اجتماعيا بتحقيق التوازن الاقتصادي للمجتمع وتحقيق الرفاهية الاجتماعية للأسرة وخصوصا أن معظم الوافدين يعملون باستمرار على تحسين مستوياتهم الاقتصادية التي لولاها ماغادر أولئك مجتمعاتهم الأصلية ـ وهذا القول ينطبق أيضا على السعودي . وهذه النتيجة تتمشى مع ما توصل اليه (هنا ١٩٦٥ م)، (زهران وسري ١٩٨٥ م) .

كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق بين الذكور والاناث السعوديين وغير السعوديين في القيمة الجمالية في صالح الاناث . وهذا ليس بغريب على الاناث لما يتميزن به من حس مرهف وتقدير للجمال يظهر في تفكيرهن وسلوكهن

ـتغلغة في صميم حياة المرأة يقول Nicknames إن السلوك الذي
لفي والشعور الوجداني يشيع في الاناث أكثر من الذكور وهذا
البيولوجي وأن البنات يملن إلى الغضب من المواقف التي تمس
و وضعهن الاجتماعي وهن دائما يملن إلى الغيرة (خير الله
) . كما أشارت نتائج الدراسة التحليلية الشاملة عن الفروق
ث التي قام بها كل من (Bennett & Cohen, 1959) إلى أن تفكير
ـ النفس أو الذات والاهتمام بها بينما تفكير الاناث يدور حول
كما أن تفكير الذكور يرتبط كثيرا بالرغبة في تحقيق الانجازات
ـية بينما تفكير الاناث يرتبط ارتباطا كبيرا بالرغبة في تحقيق الحب
ـ من العدالة والمودة (خير الله ، ١٩٨١ م : ١٣٢) .
ـيجة تتمشى مع ماتوصل اليه (هنا ١٩٦٥ م ، وزهران وسري

ـن :
ـلاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين مراحل الأحكام الأخلاقية
ـية والدينية لدى السعوديين وغير السعوديين . والجدول رقم (٧)
ـلعلاقة .

جدول رقم (٧) يوضح معاملات الارتباط بين مراحل الحكم الأخلاقي والقيم لدى السعوديين وغير السعوديين

القيم / مراحل الحكم الأخلاقي	الاجتماعية	الاقتصادية	الجمالية	الدينية	السياسية	النظرية
السعوديين ن = ٩٢						
٢	,٠٧-	,٠٦-	,٠٤-	,٠٨	,٠٤-	,٠٤-
٣	,١٥-	,١٦	,٠٣-	,٠٧	,١٨-	,٠١-
٤	,١٤	*,٢٣-	,٠٤	,١٥	*,٢٤-	,٠٨
٥ أ	,٠٠	,١١	,٠٧-	,٠٧-	,١١	,٠٣-
٥ ب	,٠٨-	,٠٠-	*,٢١	,١٤-	,٠٦	,١٧-
٦	,٠٥	,٠٨	,١١-	,٠٣-	,٠٥	,٠٧-
الدرجة م	,٠١	١٤	,١٢-	,٠٠-	,١٢	
غير السعوديين ن = ١٠٩						
٢	,٠٢	,٠٥	,٠٧	,٠٨-	,٠٣-	,٠٧-
٣	,١٧-	,١٣	,٠٧	*,١٩-	*,٢٤	,٠٥-
٤	,١٣	,١٠-	,٠٥-	,١٢	,١٢-	,٠٥-
٥ أ	,٠٨-	,١٠	,٠٨-	,٠٦-	,٠٠	*,٢٣
٥ ب	,٠٧	,١٣-	,٠٦	,١٠	,١٥-	,٠٠-
٦	,١٧	,٠٨-	,٠٨-	,١١	,٠٦-	,٠٤
الدرجة م	,٠٥	,٠٢-	,٠٧-	,٠٥	,٠٩-	,١٤

* دالـة عند مستوى ٠,٠٥

أظهرت النتائج في جدول (٧) عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مراحل الحكم الأخلاقي والقيم الاجتماعية والدينية لدى السعوديين وغير السعوديين وهذا قد يعني أنه بالرغم من أن للقيم والأحكام الأخلاقية جوانب معرفية وانفعالية ونزوعية ، ورغم أنها نتاج لعملية اجتماعية واحدة هي عملية التنشئة الاجتماعية إلا انهما في هذه العينة غير مرتبطين ارتباطا ايجابيا (خصوصا اذا اعتمدنا على الدرجة (م) في مراحل الحكم الأخلاقي التي تمثل مجموع المرحلتين ٥ ، ٦ حيث أشار (Rest, 1977) إلى امكانية استخدام هذه الدرجة وحدها في

ـملية المقارنة ـ ولعل ذلك يرجع إلى أن المحتويات المعرفية ، والانفعالية ، النزوعية داخل الثقافة يمكن أن تقدم بأكثر من طريق وبأكثر من أسلوب من ساليب التنشئة الاجتماعية المختلفة .

الفرض السابع :

توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين مراحل الأحكام الأخلاقية والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى السعوديين وغير السعوديين .

جدول (٨) معاملات الارتباط بين مراحل الحكم الأخلاقي والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى السعوديين وغير السعوديين

مراحل الحكم الأخلاقي	المستوى الاجتماعي الثقافي	
	السعوديون ن = ٩٢	غير السعوديون ن = ١٠٩
٢	ـ ,٠٥	ـ ,٠٣
٣	ـ ,٠٣	ـ ,٠٢
٤	ـ ,٠٣	ـ ,٠٤
٥ أ	ـ ,٠٨	ـ ,٠٧
٥ ب	,٠٥	,١٥
٦	,٠٣	,١٥
الدرجة م	ـ ,١٤	,٠٨

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٨) أن ليس هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مراحل الحكم الأخلاقي والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى السعوديين وغير السعوديين ولمزيد من التأكد قام الباحث بحساب الفروق في مراحل الحكم الأخلاقي بين الارباعي الأعلى والأدنى في المستوى الاجتماعي الثقافي والجدول رقم (٩) يوضح هذه النتيجة .

جدول رقم (٩) يوضح الفروق في مراحل الحكم الأخلاقي بين المرتفعين والمنخفضين في المستوى الاجتماعي الثقافي

مراحل الحكم الأخلاقي	المجموعة المنخفضة من السعوديين ن = ٢٣		المجموعة المرتفعة من السعوديين ن = ٢٣		قيمة ت	مستوى الدلالة	المجموعة المنخفضة من غير السعوديين ن = ٢٧		المجموعة المرتفعة من غير السعوديين ن = ٢٨		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
٢	٣,٨٢	٢,٤٩	٣,٣٩	٣,٢٣	,٥١	غير دالة	٤,٧٠	٣,٣٩	٤,٠٧	٣,٥٧	,٦٨	غير دالة
٣	١١,٣٩	٥,٨٦	١٠,١٧	٥,٤٣	,٧٣	غير دالة	١٠,٠٣	٥,٣٩	٩,٦٠	٥,٤٢	,٢٩	غير دالة
٤	٢٧,٠٠	٦,٦٨	٢٥,٥٦	٥,٥٥	,٧٩	غير دالة	٢٥,٤٤	٦,٨٢	٢٥,١٧	٦,٤٦	,١٥	غير دالة
٥ أ	٧,٠٠	٣,٣٩	٧,٢١	٣,٦٩	,٢١-	غير دالة	٧,٨٥	٤,٥٨	٦,٩٢	٣,٦١	,٨٢	غير دالة
٥ ب	٢,٤٧	٢,٠٤	٣,٣٤	٢,٦٩	١,٢٢-	غير دالة	٢,١٤	٢,٠٧	٣,٣٢	١,٣٢	١,٩٧	غير دالة
٦	٢,٩٥	٢,٣٨	٣,١٧	٢,٦٥	,٢٩-	غير دالة	٣,١٨	٢,٣٠	٤,٦٠	٣,٠٧	١,٩٤	غير دالة
الدرجة م	١٦,٣٠	١٨,٥٧	١٣,٧٢	٤,٩٣	,٦٤	غير دالة	١٣,٨٨	٦,٢٠	١٤,٨٥	٤,٦٧	,١٣	غير دالة

ويمكن أن يفسر الباحث ذلك في أن عملية نمو الأحكام الأخلاقية تتأثر
بعة كبيرة من العوامل العقلية والانفعالية والبيئية حيث أشار Parsons إلى
خلق المناخ الأخلاقي الذي لا يقتصر على المنهج المدرسي أو الترتيبات
بمية ، وإنما على نوعية التعامل والتفاعل الانفعالي والأخلاقي والثقافي بين
خاص وبين الجماعات على أساس من المشاركة (فتحي ١٩٨٣ م أ :
) . كما أشار (ويلسون ١٩٨٣ م) إلى أن « صفات المعرفة في المبادلة ،
هور في النقص الوجداني ، والحكم الذاتي في المسؤولية الفردية ـ هذه
ات مجتمعة تكوّن مستويات فيما يسمى « الكفاءة الأخلاقية » والتي هي صفة
شمل فقط القدرة على الحكم . . . بل تشمل أكثر من ذلك بكثير فان أرفع
وى من مستويات الكفاءة الأخلاقية هو عبارة عن مزيج من القدرات المكونة
، التي نمت كل منها إلى درجة معينة والتي تؤثر في مجموعها على أشكال السلوك
علاقي القابل للظهور ويتطور كل جزء وينمو بموجب القدرات الخاصة بالجنس
شري وبالفرد معا ، وبالتفاعل مع أشكال معينة من المؤثرات الخارجية
، ٩٤ ، ٩٥ .

رض الثامن :

توجد علاقة ايجابية ذات احصائية بين القيم السائدة والمستوى الاجتماعي
ثقافي لدى السعوديين وغير السعوديين . والجدول رقم (١٠) يوضح هذه
علاقة .

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين القيم والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى السعوديين وغير السعوديين

القيم	المستوى الاجتماعي الثقافي	
	السعوديين ن = ٩٢	غير السعوديين ن = ١٠٩
الاجتماعية	-٠,٠٣	٠,٠٧
الاقتصادية	٠,٠٧	-٠,٢١*
الجمالية	٠,٠٩	٠,١١
الدينية	-٠,١٨	-٠,٠٠
السياسية	٠,٠١	-٠,٠٠
النظرية	٠,٠٩	-٠,٠٧

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

أظهرت النتائج في الجدول رقم (١٠) أن ليس هناك علاقة ارتباطية موج
بين القيم والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى السعوديين وغير السعوديين بصو
عامة . ولمزيد من التأكد قام الباحث بحساب الفروق في القيم بين الارباع
الأعلى والأدنى في المستوى الاجتماعي والثقافي والجدول رقم (١١) يوضح هـ
النتيجة .

وقد فسر جمهور الصحابة والعلماء الايلاء بأنه اليمين ولا يكفي ترك الوطء ليعتبر إيلاء .(٢٥٤) أما ابن عمر فقد روي عنه أنه ذهب الى أن الزوج اذا هجر زوجته وترك وطأها فذلك يعتبر منه إيلاء حتى وان لم يصدر عنه أي قسم أو حلف .(٢٥٥) هذا الرأي لابن عمر بعيد كل البعد عن التمسك بظاهر النص بل هو نظرة بعيدة جداً ، لأن مقصد الآية القرآنية هو حماية النساء من إضرار الرجال بهن عن طريق الإيلاء . فرأي ابن عمر أن الرجل اذا ترك زوجته وهجرها يكون قد أضر بها كما لو آلى على نفسه ألا يطأها وبالتالي فلها الحكم نفسه الوارد في الآية : ويطبق فيها حكم الإيلاء .

الســـــنة :

لقد روي عن عبد الله بن عمر (٢٦٣٠) حديثاً ويأتي بعد أبي هريرة من حيث كثرة الأحاديث المروية عنه ، وقد أشتهر رضي الله عنه بلزومه سنة النبي ﷺ في الأمور التي لا تدخل ضمن السنه التشريعية مثل السير في الطريق الذي سار فيه النبي ﷺ(٢٥٦) أو التظلل بشجرة سبق وأن رأى النبي ﷺ يتظلل بها أو غير ذلك .(٢٥٧) واذا كان اتباعه للسنة بهذا الشكل فمن المقطوع به أنه كان يفتي بما سمعه من النبي ﷺ أو بما رواه له كبار الصحابة كزيد بن ثابت وغيره .(٢٥٨) ويمكن أن نلاحظ من خلال موقفه من قضية خروج النساء الى المساجد ما يعبر بشكل واضح عن موقفه من السنة فقد غضب على ابنه لأنه صرح برأي مخالف للحديث ولم يشفع له كون رأيه مبنياً على درء المفسدة التي ربما تترتب على خروجهن . ومع أن بعض الصحابة من كبار المفتين قد نقد بعض الأحاديث أو شكك في احتمال صحتها إلا أن عبدالله كان بعيداً عن هذا الاتجاه، حتى وحين غلب على ظنه إباحة الرسول ﷺ للمزارعة فانه وجد نفسه مضطراً للتخلي عن الإباحة عندما روى له رافع بن خديج أن الرسول ﷺ نهى عنها ، وذلك اتباعاً لمنهجه القائم على اتباع السنة وعدم نقدها .

الـــــرأي :

اذا نظرنا إلى فتاوى عبد الله بن عمر بشكل عام وإلى ما روى عنه تلامذته وجدنا أنه هو الوحيد من بين السبعة المكثرين من الفتوى في عصر الصحابة الذي أبتعد عن استخدام الرأي . لقد كان حريصاً كل الحرص على أن يكون متبعاً ،

جدول (١١) يوضح الفروق في القيم بين المرتفعين والمنخفضين في المستوى الاجتماعي الثقافي

القيم	مجموعة المنخفضين من السعوديين ن = ٢٣		مجموعة المرتفعين من السعوديين ن = ٢٣		قيمة	مستوى	مجموعة المنخفضين من غير السعوديين ن = ٢٧		مجموعة المرتفعين من غير السعوديين ن = ٢٨		قيمة	مستوى
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الاجتماعية	٥٥,٣٩	٥,٤٢	٥٦,٤٧	٧,٧٤	-,٥٥	غير دالة	٥٥,٨٥	٨,٢٥	٥٧,٢١	٥,٧٨	,٧١	غير دالة
الاقتصادية	٤٣,٢١	٤,٧٨	٤٣,٠٨	٤,٨٩	,٠٩	غير دالة	٤٣,٦٢	٦,٣١	٤٠,٩٦	٤,٥٧	١,٨٠	غير دالة
الجمالية	٤١,٢١	٨,٣٥	٤٣,٥٢	١٠,١٠	-,٤٨	غير دالة	٣٩,٧٤	٨,٦١	٤١,٣٥	٦,١٩	-,٨٠	غير دالة
الدينية	٦٠,٠٠	٨,٧٩	٥٧,٣٩	٥,٩٥	,٩٤	غير دالة	٦٥,٤٠	٨,٦٠	٥٧,٠٠	٨,٤٠	-,١٥	غير دالة
السياسية	٤١,١٧	٦,٤٢	٤١,٤٧	٥,٩٦	-,١٧	غير دالة	٤٠,٢٥	٦,٩٤	٣٩,٦٠	٦,٣٨	,٣٦	غير دالة
النظرية	٤٥,٢٦	٥,٠٨	٤٥,٣٩	٤,٥٦	-,٠٩	غير دالة	٤٦,٠٣	٤,٣٨	٤٥,٧١	٤,٣٧	,٢٧	غير دالة

ويمكن أن يفسر الباحث عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الق
بصورة عامة والمستوى الاجتماعي الثقافي ، إلى أن هناك مجموعة من المتغير
العقلية والانفعالية والاجتماعية والسلوكية التي يمكن أن تؤثر على القيم التي يعتنق
الفرد . حيث أشار Parsons إلى أن القيمة تتكون من ثلاثة عناصر هي : المكو
العقلي ، والمكون الوجداني ، والمكون السلوكي ، حيث تسهم هذه العنا
الثلاث في تحديد القيمة وتحديد وظيفتها ومعناها ، وتؤكد المدرسة الاجتما
المعاصرة إلى أن هذه المكونات متداخلة ومتفاعلة فيما بينها بتأثير المجتمع والتفا
الاجتماعي (مرعي وبلقيس ١٩٨٤ م : ٢٢٤) .

قائمة المراجـــع

- [ا]لقرآن الكريم .
- [...]ي ، محمود محمد (١٩٨٦ م) الشورى سلوك والتزام ، مكة المكرمة ، رابطة العالم [الإ]سلامي .
- [...]حامه ، جيلالي (١٩٨٧ م) مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب معهد علم النفس [ب]جامعة وهران معهد علم النفس .
- [...]وق ، محي الدين ، أرناؤوط ، سعادات (١٩٨٥ م) ، العلاقة بين النمو المعرفي والأحكام الأخلاقية لدى عينة من الأطفال الأردنيين ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، العدد ١٥ الكويت : جامعة الكويت .
- [...]حميد ، صالح عبد العزيز (١٤١٠ هـ) مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى (رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس ، جامعة أم القرى بمكة) .
- حنوره ، مصري عبد الحميد (١٩٨٥ م) قيم الشباب العربي دراسة عاملية لتحليل مضمون السير الذاتية بين طلاب الجامعة في كل من مصر والكويت المؤتمر الأول لعلم النفس الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ص ٥٥٥ ـ ٥٨٠ .
- خير الله ، سيد (١٩٨١ م) بحوث نفسية وتربوية ، بيروت : دار النهضة العربية .
- رمزي ، ناهد (١٩٨٣ م) سيكولوجية المرأة ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- زهران ، حامد عبدالسلام ، سري ، اجلال محمد (١٩٨٥ م) القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب بحث ميداني في البيئة المصرية والسعودية ، المؤتمر الأول لعلم النفس الجمعية المصرية للدراسات النفسية .
- الشيخ ، سليمان الخضري (١٩٨٢ م) البحوث النفسية في التفكير الخلقي ، الندوة الدولية عن التربية والمستقبل ، القاهرة : جامعة عين شمس .
- الشيخ ، سليمان الخضري (١٩٨٥ م) دراسة في التفكير الخلقي للمراهقين والراشدين . الكتاب السنوي في علم النفس ، جـ ٤ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- عبدالسلام ، فاروق (١٩٧٩ م) القيم وعلاقتها بالأمن النفسي ، مجلة كلية التربية عدد ٤ مركز البحوث التربوية ، مكة المكرمة : جامعة أم القرى .
- عبدالمجيد ، بثينه (١٤٠٤ هـ) نمو الحكم الخلقي لدى الطفل في المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات بجده) .
- العدوي ، نجوى (١٩٨٢ م) أثر الاسرة في نمو الحكم الخلقي عند الأطفال (رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جامعة الأزهر) .
- عفيفي ، محمد الهادي (١٩٧٨ م) في أصول التربية : الأصول الفلسفية للتربية . القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية .

عيسى ، حسن أحمد ، حنوره ، مصري عبد الحميد (١٩٨٥ م) قيم شباب الجامعة
دراسة حضارية مقارنة في لويس كامل مليكة و (محرر) قراءات في علم النفس الاجتماعي في
الوطن العربي جـ ٤ ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
فتحي ، محمد رفقي (١٩٨٣ م) اختبار تحديد القضايا ، جـ ١ ، جـ ٢ الكويت . دار
القلم .
فتحي ، محمد رفقي (١٩٨٣ م) في النمو الأخلاقي ، الكويت : دار القلم
قناوي ، هدى محمد (١٩٨٧ م) دراسة مقارنة بين أطفال مصر والبحرين في النمو الخلقي
دراسات تربوية ، مجـ ٢ ، جـ ٦ ، القاهرة : عالم الكتب .
مرعي ، توفيق ، وبلقيس أحمد (١٩٨٤ م) الميسر في علم النفس الاجتماعي ، عمان . دار
الفرقان .
منصور ، طلعت ، وعبد الحليم بشاي (١٩٨٠ م) النضج الخلقي عند الناشئة بالكويت .
مجلة العلوم الاجتماعية .
منسي ، محمود عبدالحليم (١٩٨٤ م) استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة
السعودية ، المدينة المنورة : كلية التربية / جامعة الملك عبدالعزيز .
نجاتي ، محمد عثمان (١٩٦٥ م) البحوث الحضارية المقارنة ومشكلاتها المنهجية ، في لويس
مليكه (محرر) قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية . ط . القاهرة : الدار
القومية للطباعة والنشر .
الهاشمي ، عبد الحميد محمد (١٩٨٤ م) ، المرشد في علم النفس الاجتماعي ، جدة ، دار
الشروق .
هنا ، عطيه محمود (١٩٦٥ م) دراسات حضارية مقارنة في القيم ، في لويس كامل مليكه
(محرر) قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية جـ ١ القاهرة : الهيئة المصرية
للكتاب .
ويلسون ، ريتشارد (١٩٨٣ م) (ترجمة نايف خرما) التنشئة الاجتماعية السياسية والنمو
الخلقي مجلة الثقافة العلمية ، العدد ٢ ، القاهرة .

— Al Nefaey, A. (1988) **The Relationship Between Moral Development, Parental Discipline, and Parental Education Among college Students in Saudi Arabia** (Unpublished Doctoral - Diss University of Pittsburgh).
— Al - Qataee, A. (1986) **The Relationship of Dogmatism Moral, ego-Development, and Sex Role Among College Students Majoring in Different Fields in Saudi Arabia** (Unpublished Doctoral - Diss, University of Pittsburgh).
— Bouhmama, D. (1984 A) Assessment of Kohlberg's Stages of Moral Development in Two Cultures. **J. of Moral Education** 13 (2) pp. 124 - 132.

— Bouhmama, D. (1984 B) **A Study of the Relationship Between M Judgement and Religious Attitude of Muslim Students in the U Kingdom** (Unpublished Doctoral - Diss, University of Exeter).
— Ismail, M.A. (1976) **A Cross - Cultural Study of Moral Judgments: Relationship Between American and Saudi Arabian University Student The Defining Issues Test.** (Diss. Abst. Int. 1977, 37, 57024 - 5703
— Magsud, M. (1977) Moral Reasoning of Nigerian and Pakistani Mus Adolescents. **J. Moral Education,** 7. 40-49.
— Parikh, B (1980) Development of Moral Judgment and Its Relation Family Environment Factors In Indian and American Families **Ch Development, 51, pp. 1030-1039.**
— **Rest, J. R (1977) An Objective Test of Moral Judgment Developmen** Minneapolis : Minnesota Moral Research Projects.
— Zeidner M (1988) Moral Judgment Patterns of University Candidates **J of Cross - Cultural Psychology,** 19 (1) pp 114-124.
— Ziv, A.S. & Nebenhaus, S. (1975) A dolescents Educated in Israel and i the Soviet Union : Differences in Moral Judgment. **J. of Cross-cultura Psychology.** 6 (1) pp. 108-121.

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

استفتاء القيم

إعـــداد

الدكتور حامد عبد السلام زهران — أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية — كلية التربية ـ جامعة عين شمس

الدكتورة إجلال محمد سري — مدرس الصحة النفسية — كلية الدراسات الانسانية جامعة الأزهر

كراسة الاستفتـــاء

فضلا : ممنوع كتابة أي شيء أو وضع أي علامة على كراسة الاستفتاء .
توضع الاستجابات على ورقة الاستجابة .

القاهرة (١٩٨٥)

التعليمات (١) السلوك الفعلي

= أمامك الآن استفتاء القيم وهو يتكون من ٥ صفحات ، في كل صفحة ١٠ مستطيلات (عدى الصفحة الأخيرة ، ففيها ٨ مستطيلات فقط) ، وفي كل مستطيل ٣ عبارات (أ ، ب ، جـ) تعبر كل منها عن قيمة من قيم السلوك .

= هدف الاستفتاء هو دراسة القيم السلوكية الموجودة فعلا عند من هم في مثل سنك وذلك عن طريق التعرف على القيم التي توجه سلوكك فعلا في الوقت الحاضر .

= وموزع مع كراسة الاستفتاء ورقة استجابة . . مكتوب عليها رقم (١) السلوك الفعلي ، وفي أعلاها بيانات .

= تملأ البيانات بالاسم والمدرسة أو الكلية أو مكان العمل والعمر .

= ورقة الاستجابة بها ٥ أعمدة ، كل عمود يفرد صفحة من صفحات كراسة الاستفتاء ، وفي كل عمود ١٠ مستطيلات (عدى العمود الأخير ، ففيه ٨ مستطيلات رأسية فقط) كل منها مقسم إلى ٣ مربعات (أ ، ب ، جـ) ، وأمام كل مستطيل رقم مسلسل يتطابق مع الأرقام الموجودة في كراسة الاستفتاء ، وكل مربع مخصص لوضع رقم في داخله يدل على استجابتك .

المطلوب هو مايلي :

قراءة العبارات الثلاث الموجودة في كل مستطيل في كراسة الاستفتاء بعناية مع بعض ، ويلاحظ أن أنماط السلوك التي تمثلها العبارات الثلاث موجودة فعلا لدى كل منا ، ولكن ترتيبها يختلف من فرد لآخر، وعليك ترتيبها حسب أولوية وجودها عندك أنت كسلوك فعلي في الوقت الحاضر . ووضع درجة في المربع المقابل لكل منها على ورقة الاستجابة على النحو التالي :

* توضع درجة « ١ » في المربع المقابل لرمز العبارة التي تمثل السلوك الفعلي أولا .
* توضع درجة « ٢ » في المربع المقابل لرمز العبارة التي تمثل السلوك الفعلي ثانيا .
* توضع درجة « ٣ » في المربع المقابل لرمز العبارة التي تمثل السلوك الفعلي ثالثا .

مثال :

جزء من كراسة الاستفتاء		جزء من ورقة الاستجابة
	(أ) الاهتمام بدراسة تاريخ حياة كبار أساتذة الجامعات	أ ١
(مثال)	(ب) الاهتمام بما هو نافع اقتصاديا	(مثال) ب ٣
	(جـ) الاهتمام بالايمان كأغلى شيء في الحياة	جـ ١

= يلاحظ أنه تبدو بعض العبارات في منزلة واحدة ، وفي هذه الحالة ترتب حسب الأولوية النسبية .
= يلاحظ أنه لا توجد استجابات صحيحة وأخرى خاطئة .
= مطلوب الاستجابة لجميع العبارات .
= لا يوجد زمن محدد للاستجابة ، ولكن يحسن عدم اضاعة وقت طويل في الاستجابة .
= ممنوع كتابة أي شيء أو وضع أي علامة على كراسة الاستجابة .
= توضع الاستجابات على ورقة الاستجابة .
= يحسن وضع ورقة الاستجابة مقابل كراسة الاستفتاء بحيث تتقابل الأرقام المسلسلة .
= ترتب العبارات حسب أولوية وجودها عندك أنت كسلوك فعلي في الوقت الحاضر .
= الآن : الرجا البدء في الاستجابة من فضلك .

(١) (أ) الاهتمام بالشعور بالمسئولية الاجتماعية وتحملها .
(ب) الاهتمام بالانتاج والتسويق والاستهلاك .
(جـ) الاهتمام بالتقدم الفني والجمالي كدليل على الحضارة .

(أ) الاهتمام بقراءة الكتب الدينية ودراسة المواد الدينية .

(٢) (ب) الاهتمام بحقوق المواطنين ورفاهيتهم .
(جـ) الاهتمام بالتقدم العلمي الحديث كأساس للحضارة .

(أ) فهم الوضع الاقتصادي العالمي .
(٣) (ب) فهم أصول علم الجمال .
(جـ) فهم كل ما يتعلق بالحياة الأخرة .

(أ) فهم أحداث السياسة الدولية المعاصرة .
(٤) (ب) فهم القوانين التي تحكم الأشياء .
(جـ) فهم الحقوق والواجبات الاجتماعية .

(أ) قراءة الكتب الأدبية والشعر والقصص .
(٥) (ب) قراءة الكتب التي تتناول مقارنة الأديان .
(جـ) قراءة الكتب التي تتناول تاريخ حياة قائمة الجيوش .

(أ) قراءة الكتب والمجلات التي تبحث في العلوم والآداب .
(٦) (ب) قراءة الكتب عن حياة المجتمعات المتحضرة والبدائية .
(جـ) قراءة الكتب التي تتناول نشأة وتطور الصناعة والتجارة .

(أ) اختيار الزوج بشرط توفر الدين .
(٧) (ب) اختيار الزوج بشرط توفر الحسب والنسب .
(جـ) اختيار الزوج بشرط توفر العلم والثقافة .

(أ) اختيار الزوج بشرط توفر المركز الاجتماعي .
(٨) (ب) اختيار الزوج بشرط توفر الثروة .
(جـ) اختيار الزوج بشرط توفر الجمال .

(أ) قضاء وقت الفراغ في نشاط يحقق فرصة ممارسة القيادة .
(٩) (ب) قضاء وقت الفراغ في متابعة الجديد في العلم والأدب .
(جـ) قضاء وقت الفراغ في التطوع للخدمة الاجتماعية العامة .

(أ) قضاء وقت الفراغ في التدريب على عمل تجاري أو صناعي جديد .
(١٠) (ب) قضاء وقت الفراغ في التمتع بالمناظر الجميلة في كل مكان هادىء .
(جـ) قضاء وقت الفراغ في زيارة الأماكن المقدسة للأديان السماوية الثلاثة .

(أ) دراسة شخصيات أو التعرف على مشاهير العلماء والفلاسفة .
(١١) (ب) دراسة شخصيات أو التعرف على المصلحين الاجتماعيين والشخصيات الاجتماعية .
(جـ) دراسة شخصيات أو التعرف على عظماء رجال الأعمال والانتاج .

(أ) دراسة شخصيات أو التعرف على مشاهير الفنانين .
(١٢) (ب) دراسة شخصيات أو التعرف على مشاهير علماء الدين .
(جـ) دراسة شخصيات أو التعرف على كبار القادة والمسؤولين .

(أ) قراءة الصحف والمجلات مهتماً بصفحة الاجتماعيات .
(١٣) (ب) قراءة الصحف والمجلات مهتماً بصفحة الاقتصاد والأسواق .
(جـ) قراءة الصحف والمجلات مهتماً بصفحة الفن والمعارض الفنية .

(أ) قراءة الصحف والمجلات مهتماً بصفحة الفكر الديني .
(١٤) (ب) قراءة الصحف والمجلات مهتماً بصفحة أخبار السياسة .
(جـ) قراءة الصحف والمجلات مهتماً بصفحة أخبار العلم والاكتشافات العلمية .

(أ) تنمية صفات شخصية مثل بذل أقصى الجهد في العمل .
(١٥) (ب) تنمية صفات شخصية مثل التذوق الفني والجمالي .
(جـ) تنمية صفات شخصية مثل التقى والورع .

(أ) تنمية صفات شخصية مثل القدرة على التأثير في اعداد كبيرة من الناس .
(١٦) (ب) تنمية صفات شخصية مثل حب اكتشاف الحقيقة .
(جـ) تنمية صفات شخصية مثل العطف والايثار وعمل الخير .

(أ) اختيار الصديق الفنان الذي يهتم بالفنون .
(١٧) (ب) اختيار الصديق المتدين التقي .
(جـ) اختيار الصديق الذي يتميز بالقيادة والتنظيم .

(أ) اختيار الصديق المفكر المحب للعلم .
(١٨) (ب) اختيار الصديق الاجتماعي المرح المحب للناس
(جـ) اختيار الصديق الكفء الدؤوب العملي .

(أ) العمل على احترام رأي الدين بالنسبة لكل شيء .
(١٩) (ب) العمل على تولي المناصب الإدارية .
(جـ) العمل على الانضمام إلى أحد نوادي العلوم .

(أ) العمل على حل المشكلات الاجتماعية .
(٢٠) (ب) العمل على الحصول على الثروة واستثمارها في التنمية والانتاج .
(جـ) العمل على تشجيع الفن والابتكار الفني .

(أ) معرفة تطورات الرأي العام عن القضايا الدولية .

(٢١) (ب) معرفة القوانين التي تسيطر على السلوك الانساني .
(جـ) معرفة وسائل الاصلاح الاجتماعي وخدمة المجتمع .

(أ) معرفة التطبيقات العملية للعلم في الانتاج .
(٢٢) (ب) معرفة النواحي الجمالية في الفن المعاصر .
(جـ) معرفة رأي الدين في كل مسائل الحياة .

(أ) تنمية مهارات تفيد في التعرف على العالم المحيط بنا .
(٢٣) (ب) تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي وتكوين الصداقات .
(جـ) تنمية مهارات تفيد في تحقيق الأهداف العملية في الحياة .

(أ) تنمية مهارات تقدير الجمال الفني والتصميم الابتكاري .
(٢٤) (ب) تنمية مهارات تفيد في فهم الدين وقيمه .
(جـ) تنمية مهارات السلوك القيادي .

(أ) اختيار العمل في مهنة تحقق مكانة اجتماعية مرموقة .
(٢٥) (ب) اختيار العمل في مهنة تحقق أكبر دخل ممكن .
(جـ) اختيار العمل في مجال الفن .

(أ) اختيار العمل في مجال الدين .
(٢٦) (ب) اختيار العمل في وظيفة ذات مسؤوليات كبيرة .
(جـ) اختيار العمل في البحث العلمي لاكتشاف الحقائق .

(أ) الاهتمام بدراسة العلوم الاقتصادية .
(٢٧) (ب) الاهتمام بدراسة الفنون الجميلة .
(جـ) الاهتمام بدراسة الأديان ونشأتها .

(أ) الاهتمام بدراسة أنواع الحكومات .
(٢٨) (ب) الاهتمام بدراسة العلم من أجل العلم .
(جـ) الاهتمام بدراسة العلوم الاجتماعية .

(أ) تكوين عادة اقتناء اللوحات الفنية والتحف النادرة .
(٢٩) (ب) تكوين عادة اتباع المبادىء الأخلاقية العليا في السلوك .
(جـ) تكوين عادة المشاركة الفعالة في المناسبات الرسمية .

(أ) تكوين عادة القراءة والاطلاع باستمرار .
(٣٠) (ب) تكوين عادة الكرم مع الآخرين ومساعدتهم .
(جـ) تكوين عادة الاهتمام بما هو نافع اقتصاديا .

لأن الفتوى من وجهة نظره لابد أن تبنى على القرآن والسنة فقط ولا دخل للأجتهاد الشخصي فيها . وحينما قابل ابن عمر جابر بن زيد أحد فقهاء البصرة قال له : « يا جابر إنك من فقهاء البصرة وتستفتي فلا تفتين إلا بكتاب ناطق أو سنة ماضية ».(٢٥٩) وقد حرص كذلك أن يتوقف حيث لايجد نصا يفتي به ولذلك روى عنه نافع قوله : « العلم ثلاث كتاب الله الناطق والسنة الماضية ، ولا أدري ».(٢٦٠) حينما لايجد النص يرى أن « لا أدري » هي الحل بالنسبة له ، فضلا ذلك على أن يجتهد برأيه الذي هو الظن حسب ما يراه ، ولا يريد أن يفتي بالظن .

وقد روى الدارمي عن تلميذه عبيد بن جريج قوله : « إن ابن عمر يقول فيما يسأل لا أدري أكثر مما يفتي به ».(٢٦١) وقد أستغرب منه ذلك عبد الله بن عباس قائلاً : « عجباً لابن عمر ورده الناس ، ألا ينظر فيما يشك فيه فإن كانت مضت به سنة قال بها ، وإلا قال برأيه ».(٢٦٢) ويبدو أن هذا الاستغراب من ابن عباس كان يشاركه فيه أولئك الذين يستفتون ابن عمر مما دفعه على التعليق على ذلك حينما سئل عن شيء فأجاب بقوله: «لاعلم لي به» وربما لاحظ ابن عمر استغراباً من السائل فقال حينئذ: «سئل ابن عمر عما لاعلم له به فقال لاعلم لي به ».(٢٦٣) لقد كان ابن عمر مشهوراً بالورع أكثر من شهرته بإيجاد الحلول الفقهية المناسبة للقضايا التي تعرض عليه ولا يجد لها حكماً في القرآن والسنة . وهذا ما دعا ميمون بن مهران إلى القول : ابن عمر أورعهما وابن عباس أعلمهما »(٢٦٤) ، ودعا الشعبي الى القول : « كان ابن عمر جيد الحديث ولم يكن جيد الفقه ».(٢٦٥) ولكنه مع هذا كما أوضحنا سابقاً قد أحتلت فتاويه مكاناً مرموقاً في نفوس العلماء لأنها في معظمها مبنية على النصوص والآثار دون تدخل للاجتهاد الشخصي ، ولما سأل أبو جعفر المنصور الامام مالكاً قائلاً : كيف أخذتم بقول ابن عمر من بين الأقاويل فقال الإمام مالك مجيباً : بقي يا أمير المؤمنين وكان له فضل عند الناس ووجدنا من تقدمنا أخذ بقوله فأخذنا به فأجابه أبو جعفر قائلاً : فخذ بقوله وان خالف عليا والعباس ».(٢٦٦)

(٣١)
(أ) تنمية القدرة على الدعوة لاتباع السلوك الديني والأخلاقي .
(ب) تنمية القدرة على ادارة وتنظيم المؤسسات .
(جـ) تنمية القدرة على قراءة وفهم الكتب والمجلات العلمية المتخصصة .

(٣٢)
(أ) تنمية القدرة على توجيه وارشاد الآخرين .
(ب) تنمية القدرة على احراز النجاح وتحقيق المكسب والأمن المالي في الحياة .
(جـ) تنمية القدرة على الابتكار الفني الجميل .

(٣٣)
(أ) السعي لتولي مهام اشراف على الناس .
(ب) السعي لتدعيم الهيئات العلمية ومراكز البحث العلمي .
(جـ) السعي لمساعدة الفقراء والمرضى والمسنين .

(٣٤)
(أ) السعي لرفع مستوى المعيشة في الأسرة .
(ب) السعي لتنشيط الاهتمام بالجوانب الجمالية في الحياة.
(جـ) السعي لتشجيع العبادة والقيام بالشعائر الدينية .

(٣٥)
(أ) زيارة المعارض لرؤية الأجهزة العلمية .
(ب) زيارة المعارض لرؤية ما حققه المجتمع من تقدم .
(جـ) زيارة المعارض لرؤية المنتجات الصناعية الحديثة .

(٣٦)
(أ) زيارة المعارض لرؤية الفن الحديث .
(ب) زيارة المعارض لرؤية الفن الإسلامي .
(جـ) زيارة المعارض لرؤية ما وصلت اليه الدولة من قوة .

(٣٧)
(أ) مشاهدة الأفلام الانسانية التي تدور حول آمال الناس وآلامهم .
(ب) مشاهدة الأفلام التي تتناول الحياة الاقتصادية في الدول المتقدمة .
(جـ) مشاهدة الأفلام الخيالية المرحة .

(٣٨)
(أ) مشاهدة الأفلام التي تصور الشعائر الدينية .
(ب) مشاهدة الأفلام التسجيلية التي تتناول حياة العظماء .
(جـ) مشاهدة الأفلام التي حول الاختراعات والاكتشافات .

(٣٩)
(أ) حضور المحاضرات والمناقشات المتعلقة بالمسائل السياسية .
(ب) حضور المحاضرات عن الفنانين المحدثين .
(جـ) حضور المحاضرات والندوات الخاصة بالتربية الدينية للنشء .

(أ) حضور المحاضرات والمناقشات المتعلقة بالمسائل السياسية .

(٤٠) (ب) حضور المحاضرات والندوات العلمية بوجه عام .
(جـ) حضور المحاضرات عن الخدمة الاجتماعية .

(أ) تشجيع الاكتشاف والابتكار خاصة في مجال الفن والعمارة .
(٤١) (ب) تشجيع الاكتشاف والابتكار الذي يؤدي إلى زيادة الايمان بال
(جـ) تشجيع الاكتشاف والابتكار الذي يمكن من التأثير في الرأي الع

(أ) تشجيع الاكتشاف والابتكار الذي يزيد من معلوماتنا الجم
وغيرها .
(٤٢) (ب) تشجيع الاكتشاف والابتكار الذي يوثق الروابط بين الشعو
(جـ) تشجيع الاكتشاف والابتكار والاستفادة العلمية من المواد الدرا

(أ) الاسهام في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر .
(٤٣) (ب) الاسهام في مناقشة المسائل السياسية في المجتمع المحلي .
(جـ) الاسهام في زيادة المعارف العلمية وكشف الحقائق الجديد

(أ) الاسهام في رعاية المعوقين وتعليميهم .
(٤٤) (ب) الاسهام في انشاء أو ادارة مؤسسة مالية أو تجارية .
(جـ) الاسهام في تكوين جمعية لهواة الموسيقى .

(أ) الاشتراك في الأنشطة التي تساعد على تنمية القدرة القياد
(٤٥) (ب) الاشتراك في المناقشات التي تتضمن تأملات فلسفية .
(جـ) الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية التي تنظمها الأندية .

(أ) الاشتراك في جمعيات مع الزملاء والأصدقاء لتوفير المال .
(٤٦) (ب) الاشتراك في تشجيع الفن والابتكار الفني .
(جـ) الاشتراك في تدعيم الهيئات والجمعيات الدينية .

(أ) السير في الحياة للاسهام في التقدم الفكري للانسانية .
(٤٧) (ب) السير في الحياة بما يحقق الخير للانسانية .
(جـ) السير في الحياة تبعا لما تفرضه ظروف العمل .

(أ) السير في الحياة تبعا للقيم الفنية والجمالية .
(٤٨) (ب) السير في الحياة تبعا للعقيدة الدينية .
(جـ) السير في الحياة لتحقيق مركز ونفوذ .

انتهى الاستفتـــــاء ،،،
شكـــــرا ،،،
الرجا تسليم كراسة الاستفتاء مع ورقة الاستجابة ،،

ـه الرحمن الرحيم ورقة الاستجابة الاسم : ....

ـه القيم « العمر بالسنة... المدينة : ..

د. حامد زهران ، د. اجلال سري ( ) السلوك... المدرسة أو الكلية : ....

أ ب جـ	(١١) أ ب جـ	(٢١) أ ب جـ	(٣١) أ ب جـ	(٤١) أ ب جـ
أ ب جـ	(١٢) أ ب جـ	(٢٢) أ ب جـ	(٣٢) أ ب جـ	(٤٢) أ ب جـ
أ ب جـ	(١٣) أ ب جـ	(٢٣) أ ب جـ	(٣٣) أ ب جـ	(٤٣) أ ب جـ
أ ب جـ	(١٤) أ ب جـ	(٢٤) أ ب جـ	(٣٤) أ ب جـ	(٤٤) أ ب جـ
أ ب جـ	(١٥) أ ب جـ	(٢٥) أ ب جـ	(٣٥) أ ب جـ	(٤٥) أ ب جـ
أ ب جـ	(١٦) أ ب جـ	(٢٦) أ ب جـ	(٣٦) أ ب جـ	(٤٦) أ ب جـ
أ ب جـ	(١٧) أ ب جـ	(٢٧) أ ب جـ	(٣٧) أ ب جـ	(٤٧) أ ب جـ
أ ب جـ	(١٨) أ ب جـ	(٢٨) أ ب جـ	(٣٨) أ ب جـ	(٤٨) أ ب جـ
أ ب جـ	(١٩) أ ب جـ	(٢٩) أ ب جـ	(٣٩) أ ب جـ	
) أ ب جـ	(٢٠) أ ب جـ	(٣٠) أ ب جـ	(٤٠) أ ب جـ	

انتهى الاستفتاء
تسلم ورقة
الاستجابة مع
كراسة الاستفتاء

ع = . .
ق = . . .
ج = . .
د = ...
س = ...
ن = ...

ملحق رقم (٢)

اختبار تحديد القضايا

(الجزء الثانــى)

استبانة للآراء

حول بعض المشكلات الاجتماعيــة

الدكتور محمــد رفقى محمــد فتحى

اختبار تحديد القضايا

طريقة إجراء الاختبار :

هذا الاختبار جمعى أى يمكن إجراؤه على مجموعة كبيرة من الأفراد فى نفس الوقت (كما يمكن إجراؤه بطريقة فردية وبطريقة كلينيكية لأولئك الذين يصعب عليهم القراءة ويقوم المختبر بقراءة القصة والقضايا للشخص المراد اختباره ومعرفة رأيه وتسجيل ذلك بدلا منه فى ورقة الإجابة ، ورغم أنه ليس اختبار سرعة إلا أن ٥٠ دقيقة (حصة دراسية) تعتبر وقتا كافياً للانتهاء منه بل إن غالبية الأفراد يمكنهم الإجابة عليه فى ظرف نصف ساعة أو أربعين دقيقة المهم التأكد من أنهم يفهمون التعليمات . وقد يحاول بعض الأفراد إضاعة الوقت مما علينا باعتبارنا فاحصين إلا أن نشجعهم على الانتهاء منه فى الوقت المحدد (٥٠ دقيقة) وأن ندفعهم على أن يأخذوا الأمر ببعض الجدية .

التعليمات :

١ - تنصب أهمية هذا الاختبار على معرفة آراء الأفراد فى بعض القضايا الاجتماعية ذات الصيغة الجدلية مما يعنى أن الاتفاق على رأى واحد قد يكون بعيدا .

٢ - يجب إنهاء الاختبار كله . والزمن المحدد لهذا الاختبار يعتبر كافيا ويجب على الأفراد أن يقسموا وقتهم على القصص الست بحيث لا يتجاوز الساعة .

٣ - كل قصة يليها اثنتا عشرة قضية وأول ما يجب عمله بعد قراءة القصة هى أن تقرأ كل بند (قضية) على حدة وتقيمها طبقا للحلول الموضوع من حيث أهميتها وبعد أن ينتهى المفحوص من تقييم كل قضية على حدة ، يضع مجموعة القضايا الاثنتى عشرة فى اعتباره ككل ويختار من بينها القضايا الأربع الأكثر أهمية ويرتبها طبقا لأهميتها فى القسم الثانى من

تبار ويمكن الرجوع إلى قضية فرانك جونز الواردة كمثال وترتيب القضايا من حيث
يا فى اتخاذ القرار (شراء السيارة) . وبالنسبه للأفراد الذين لم يعتادوا على الاختبارات
سوعية يفضل أن يقرأ القائم بتطبيق الاختبار بنفسه قصة فرانك جونز وطريقة الإجابة
لكى يدرك أنهم قد تفهموا الاختبار ثم يترك الأفراد بعد ذلك ليجيبوا على الاختبار من
أنفسهم .

٤ - يلاحظ أن بعض القضايا تحتوى على ألفاظ أو تعبيرات غير مفهومة (بند ٤ و
) أو جوفاء (بند ٦ فى المثال) فيجب على القائم بالتطبيق أن يلفت نظرهم بأن يُقيّموها
أساس « غير مهم » وأنه سيكون هناك فى كل قصة قضية أو أكثر على نفس المستوى من
المهم أو الطنطنة الكاذبة وماعليهم فى حالة عدم فهمها إلا أن يقوّموها على أساس « غير
» .

٥ - إذا حدث وجاء فى إحدى القصص لفظ صعب الفهم يمكن للمختبر أن يزود
راد بشرح معجمى للفظ ولكن لا يجب عليه أن يقوم بشرح أى ألفاظ فى القضايا التى تلى
صة بل يترك للأفراد أن يفهموا أو لايفهموا - مهما ما يريدون فإن لم يستطيعوا فما عليهم
أن يقيموها على أساس « غير مهم » .

٦ - كما أشرنا فى البند الأول أن أهمية الاختبار تنصب على معرفه آراء الأفراد فى هذه
ضايا فإن على الأفراد أن يعتبروا هذه القضايا متصلة بالقصة وليست مطلقة أى أن أهمية كل
ية تكمن فى صلتها باتخاذ القرار النهائى بالنسبة للقصة التى تخصها .

٧ - يمكن عمل تجربة استطلاعية على بعض أفراد العينة للتأكد من مستوى فهم
فراد للتعليمات وقدرتهم على أداء الاختبار والزمن اللازم لذلك ويمكن الاستعانة برأيهم فى
ختبار وتعليماته لما يناسب قدرة الأفراد مع الالتزام بما سبق الإشارة إليه .

٨ - قد تكون هناك صعوبة فى الفهم بين الأفراد فى المرحلة الإعدادية ولكن
تضاءل هذه الصعوبة فى الفرق الأعلى من المرحلة الثانوية وينطبق ذلك على الأفراد فى
ستواهم .

٩ - تكمن أهمية هذه التعليمات فى الالتزام بروح الاختبار وتعليماته وليس بنص
تعليمات فطالما قد فهم الفاحص التعليمات والهدف من وراء الاختبار فيُترك له أن يُخبر
أفراد بالطريقة التى يراها مناسبة لمستوى فهمهم (وقد يُعطى مثالا آخر ولو أننا لا نشجع
لى ذلك) .

استبانة للآراء حول بعض المشكلات الاجتماعيـة

تهدف هذه الاستبانة الى التعرف على طريقة تفكير الناس بالنسبة للمشكلات الاجتماعية وبقدر تعدد الأفراد تتعدد الآراء بالنسبة لما هو صواب وما هو خطأ ، وجدير بالذكر أنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة مثل المشكلات أو المسائل الرياضية ، كما أن هذه الأوراق لن يطلع عليها أحد وإنما ستستخدم لمعرفة متوسط المجموعات التى تساهم فى هذه الاستبانة .

سيُطلب منك فى هذه الاستبانة أن تعطى آراءك حول اتخاذ قرار معين فى بعض القصص مثال هذه القصـة :

« فرانك جونز رجل متزوج وله طفلان ، ويُعتبر من ذوى الدخول المتوسطة . فكر فى أن يشترى سيارة لتكون عربة للأسرة يذهبون فيها إلى العمل وفى الزيارات المختلفة داخل المدينة وقد يستخدمها فى الذهاب الى المصيف أو إلى حيث يقضون بعض الإجازات وأثناء تفكيره فى هذا الموضوع وجد فرانك نفسه فى مواجهة تساؤلات كثيرة ، ستعرض عليك قائمة ببعض هذه التساؤلات التى واجهت فرانك جونز وعليك أن تضع نفسك فى مكانه وتبين درجة الأهمية التى تعطيها لكل من هذه التساؤلات حين تتخذ قرارك فى هذا الموضوع وهو « شراء سيارة للأسرة » .

التعليمات بالنسبة للجزء الأول (أ) :

اقرأ كل قضية من القضايا التالية ثم بين درجة الأهمية التى تعطيها لكل منها على أساس دورها (فى نظرك) فى اتخاذ هذا القرار وذلك عن طريق وضع علامة (✓) فى الجانب الأيمن فى إحدى الخانات الدالة المقابلة للقضية . فإذا كنت تعتبر موضوع قضية ما ذا أهمية قصوى للأخذ فى الاعتبار حين اتخاذ القرار ، فما عليك الا أن تضع علامة (✓) فى الخانة التى تشير الى ذلك (مهم جدا) وإن كان غير ذى أهمية أو تتضاءل أهميته إلى جانب القضايا

ری فما علیك الا أن تشیر إلى ذلك طبقا لمعایر التقویم الواردة فى الجدول أدناه :

م ا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم	
				✓	١ - كون معرض السيارات الذى سيقوم بالشراء منه فى نفس الحى أم فى حى آخر .
✓					٢ - اذا ما كانت العربة المستعملة ستكون أفضل من الناحية الاقتصادية من العربة الجديدة على المدى البعيد .
		✓			٣ - إذا ما كان لونها أخضر حيث إن هذا هو اللون المفضل عند قرانك .
				✓	٤ - بلوغ كمية الإزاحة ٢٠٠ بوصة مكعبة . (إذا لم تفهم معنى السؤال فما عليك الا أن تختار له « غير مهم ») .
✓					٥ - اذا ما كانت العربة كبيرة أو صغيرة .
				✓	٦ - كون الأسطح الأمامية متباينة أو لا . (باعتبار أن هذه القضية مليئة بالعبارات الجوفاء التى ليس لها معنى ومن ثم فهى غير مفهومة فسيكون الاختيار « غير مهم »)

يمات بالنسبة للجزء الثانى « ب » :

من بين القضايا الست التى اطلعت عليها فى الجزء الأول اختر أكثرها أهمية بالنسبة جموعة كلها ثم ضع رقم هذه القضية التى تعتبرها أكثر القضايا أهمية للأخذ فى الاعتبار ، اتخاذ القرار فى هذه المشكلة فى خانة « مهمة بالدرجة الأولى » وقم بنفس العمل بالنسبة ضايا الباقية التى تلى القضية السابقة من حيث الأهمية ، واذا كانت هناك قضيتان فى نة « مهم جدا » فستحاول أن تختار إحداهما لتكون فى الاعتبار الأول « مهمة بالدرجة ولى » والأخرى بالطبع ستكون « مهمة بالدرجة الثانية » وفى كل الأحوال أنت صاحب حتيار .

(من المثال السابق ستكون الاجابة مثل ماهو مبين) .

بالدرجة الأولى	مهمة بالدرجة الثانية	مهمة بالدرجة الثالثة	مهمة بالدرجة الرابعة
٥	٢	٣	١

ملاحظة :

١ - التقويم الوارد بهذا المثال يعبر عن وجهة نظر فرد معين وليس من الضرورى أن تكون وجهة نظرك مماثلة له ولكنه يعتبر مثالا يُحتذى به .

٢ - في حالة استيعابك للمطلوب منك حين الإجابة على الاستبانة ابدأ في قراءة القصص الباقية . وفي حالة إحساسك بأنك مازلت غير قادر على فهم مضمونها أعد قراءة الجزء السابق والتمس شرحا إضافيا من القائم بتطبيقها قبل الانتقال إلى الصفحات التالية .

القصة الأولى :

هاينز وزوجته

حدث ذات مرة فى أوروبا أن أشرفت امرأة على الموت نتيجة لإصابتها بنوع معين من السرطان . وكان هناك دواء واحد فكر الأطباء أنه ربما ينقذ حياتها . وهذا الدواء نوع من الراديوم اكتشفه حديثا أحد الصيادلة فى المدينة . وكان تحضير هذا الدواء يتكلف الكثير . ولكن الصيدلى كان يتقاضى عشرة أمثال تكلفته فقد كان الدواء يتكلف مائتى جنيه بينما يتقاضى هو ألفين من الجنيهات مقابل جرعة صغيرة منه ، وذهب زوج هذه السيدة ويدعى « هاينز » لكل من يعرفهم لكى يجمع ثمن الدواء ولكنه لم يستطع أن يجمع سوى ألف واحد من الجنيهات أى نصف ما يطلبه الصيدلى ثمنا للدواء . وذهب هاينز إلى الصيدلى وأخبره بأن زوجته تحتضر ، وطلب منه أن يبيعه الدواء مقابل ما جمعه – أى الألف جنيه فقط – أو أن يسمح له بأن يدفع له فيما بعد ولكن الصيدلى رفض قائلا بأنه صاحب الاختراع وأنه سيستخدمه فى الحصول على المال . وتملك اليأس هاينز وبدأ يفكر فى السطو على الصيدلية ليسرق الدواء لزوجته .

فهل ترى أن هاينز يجب عليه أن يسرق الدواء ؟ (اختر اجابة مما يلى)

أ – يجب عليه أن يسرقه ب – لا أستطيع ان اقرر جـ – كلا يجب عليه ألا يسرقه

. ...

أ – **الجزء الأول** :بناء على قرارك الذى اتخذته ، بين درجة الأهمية التى تعطيها لكل من القضايا الأثنتى عشرة التالية على اساس دورها فى اتخاذ هذا القرار :

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
١ – وجوب تأييد قوانين المجتمع .					
٢ – اعتبار إقدام الزوج على سرقة دواء لعلاج زوجته التى يحبها أمرا طبيعيا .					
٣ – استعداد هاينز لتعريض حياته للخطر أو نفسه للسجن من أجل دواء قد ينفع .					

خاتمة البحث :

في ختام هذا البحث أود أن أبدي بعض الملاحظات التي أستنتجتها من خلال التعرف على المناهج الأجتهادية لكل من هؤلاء السبعة المكثرين من الفتوى في عصرهم :

أولاً : بأستثناء عبد الله بن عمر رضي الله عنهما وجدنا أن كل المكثرين من الفتوى كانوا يستخدمون الرأي بحرية مطلقة ، ويرون أن ذلك يعتبر مصدرا شرعيا لبناء الأحكام . وهذه الملاحظة تثير أسئلة متعددة منها ، لماذا اختلف ابن عمر في منهجه الاجتهادي عن بقية السبعة ؟ لقد حاولت الإجابة على ذلك عندما تحدثت عن منهج ابن عمر وموقفه من استخدام الرأي وان كان لي أن أضيف هنا شيئا فهو أن عبد الله بن عمر كان يغلب عليه طابع الورع ولم يكن يميل الى تكليف نفسه بذل الجهد ومحاولة البحث عن حلول للمشاكل الفقهية التي تجابهه ، فذلك أمر يبدو أنه لم يكن يحرص عليه بدليل قوله : « أيها الناس اليكم عني فإني قد كنت مع من هو أعلم مني ، ولو علمت أني أبقى فيكم حتى تقتضوا الى لتعلمت لكم » .[٢٦٧] لقد كان مهتما بالسنة وبالآثار يحفظها ويرويها عن الرسول عليه الصلاة والسلام مباشرة أو عن كبار الصحابة ومن ثم نقلها لمن بعدهم ، ويفتي بها بشكل ظاهر دون تعمق في نصوصها ، ودون نظر فقهي دقيق . حقاً لقد كان مكثراً من الفتوى ، ولكن بما رواه من نصوص وبما علمه من القرآن ولم يكن ذلك اجتهاداً ، فاذا كنا نعني بالفتوى الحركة الاجتهادية في الفقه فإن عبد الله ابن عمر لم يكن من بين فقهاء الصحابة ، وإنما كان من رواتهم ، وهذا لايعني بأنه لم يكن قادراً فقد رأينا بعضاً من شواهد قدرته العلمية في بعض الآراء التي نسبت إليه ، مثل رأيه في الإيلاء السابق الذكر .

وما هو أثر موقف الصحابة المكثرين من الفتوى على الإتجاهات الفقهية التي نمت بعد ذلك ؟ الإجابة على هذا السؤال وان كانت تتطلب دراسة للإتجاهات الفقهية بعد عصر الصحابة إلا أننا نستطيع القول بأن المناهج الإجتهادية لفقهاء الصحابة المكثرين من الفتوى كانت تسير في اتجاه واحد ، هذا الاتجاه قائم على

	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا	مهم
٤ - قدرة هاينز على مواجهة من يتعرض له أو لديه من يساعده على ذلك .				
٥ - قيام هاينز بذلك من أجل مصلحته الذاتية أو خالصا من أجل زوجته .				
٦ - وجوب احترام حقوق الآخرين و استغلال اختراعاتهم .				
٧ - أهمية جوهر الحياة اذا ما قيس بالاهتمام بتأجيل الموت عند الأفراد والمجتمع .				
٨ - طبيعة القيم التي يجب ان تتحكم في تصرفات الناس تجاه الآخرين .				
٩ - مدى السماح للصيدلي بالتستر وراء قانون يحمي الأغنياء فقط .				
١٠ - وقوف القانون حائلا دون توفر أبسط المتطلبات الاساسية لأي فرد في المجتمع .				
١١ - إباحة سرقة الصيدلي باعتباره جشعا وقاسيا .				
١٢ - كون السرقة في هذه الحالة ستعود بالخير على المجتمع ككل أو لا .				

- **الجـزء الثانـي :**

من بين القضايا الاثنتي عشرة السابقة اختر الأربع الأكثر أهمية وفقا للترتيب بين (دون الرقم فقط) :

مهمة بالدرجة الأولى   مهمة بالدرجة الثانية   مهمة بالدرجة الثالثة   مهمة بالدرجة الرابعة

القصـــة الثانيـــة :

حـــركة طلابيـــة

كانت إحدى الجامعات تقدم برنامجا للتوعية السياسية يشترك فيه بعض الطلبة مقابل مكافأة مالية تصرف لهم من ميزانية اتحاد الطلبة . وتكونت جمعية طلابية مناهضة لهذا البرنامج وتنادى بإيقافه لأنه الى جانب استهلاكه ميزانية الاتحاد فإنهم يعتقدون أن السياسة لا مبادىء لها وأنها سوف تؤدى إلى إفساد الجو الجامعى . وفى اجتماع عام تعاطف الأساتذة مع هؤلاء الطلبة ونادوا بإلغاء هذا البرنامج . ولكن رئيس الجامعة أراد الإبقاء عليه . وأحس الطلبة برغبة رئيس الجامعة هذه وأنه لن يُعير رأيهم أو موقف الأساتذة أى اهتمام . وذات يوم توجه مائتا طالب إلى مبنى إدارة الجامعة وطلبوا من الموظفين أن يتركوا مكاتبهم وأن يغادروا المبنى واستولوا عليه وقالوا إنهم يفعلون ذلك لكى يجبروا الجامعة على إنهاء هذا البرنامج ... والسؤال الآن :

هل كان على الطلبة أن يستولوا على مبنى الإدارة أو لا ؟

ا - نعم كان يجب عليه ذلك .... ب - لا أستطيع أن أقرر .... حـ - كلا لم يكن يجب عليه ذلك ....

أ - الجـزء الأول :

بناء على قرارك الذى اتخذته ، بين درجة الأهمية التى تعطيها لكل من القضايا الاثنتى عشرة التالية على أساس دورها فى اتخاذ هذا القـرار .

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
١ - قيام الطلبة بعملهم هذا من أجل الصالح العام فعلاً أو مجرد مظهرية .					
٢ - مشروعية استيلاء الطلبة على أشياء لا تخصهم .					

	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا	مهم	مهم جدا
٣ - إدراك الطلبة بأنهم قد يقبض عليهم أو يُغرّمون أو يُفصلون من الجامعة .					
٤ - كون الاستيلاء على مبنى الجامعة سيفيد عدد أكبر من الناس على المدى البعيد .					
٥ - مدى التزام رئيس الجامعة بحدود مسئولياته حين اتخذ هذا القرار .					
٦ - احتمال أن يؤدى هذا العمل الى إثارة غضب الناس وفقدان الثقة بالقاعدة الطلابية .					
٧ - مدى تناسب هذا العمل مع مبادىء العدل .					
٨ - احتمال أن يؤدى تغاضيا عن هذه الحادثة إلى تشجيع الطلاب على القيام بحوادث مشابهة .					
٩ - مدى مسئولية رئيس الجامعة فى إثارة الطلبة حين أظهر عدم التعقل وعدم التعاون فى حل هذه المشكلة .					
١٠ - ترك إدارة الجامعة بأيدى قلة من الإداريين أو بأيدى الجميع .					
١١ - التزام الطلبة بمبادىء معينة يعتقدون أنها فوق القانون .					
١٢ - مدى وجوب احترام الطلبة لقرارات الجامعة أو لا .					

ب - الجزء الثانى :

من بين القضايا الاثنتى عشرة السابقة اختر الأربع الأكثر أهمية وفقا للترتيب التالى (دوّن الرقم فقط) :

مهمة بالدرجة الأولى مهمة بالدرجة الثانية مهمة بالدرجة الثالثة مهمة بالدرجة الرابعة

ـة :

السجين الهارب

م على رجل بالسجن لمدة عشر سنوات ولكنه استطاع الهرب من السجن بعد
واستقر به المقام في مكان جديد واتخذ اسما جديدا ، واستطاع أن يلتحق بالعمل
جير ، وظل يعمل فيه بجد وإخلاص شديدين لمدة ثماني سنوات واستطاع فيها أن
حره ما يجعله يشترى نفس المتجر الذى كان يعمل به ، واشتهر بالأمانة والنزاهة مع
كان يعطى العاملين لديه أعلى الأجور ويعطى أغلب أرباحه في أعمال الخير وذات يوم
المدينة سيدة وسمعت بنزاهة التاجر وسمعته الطيبة فذهبت لتشترى منه بعض الأشياء
ته حتى تعرفت عليه باعتباره السجين الهارب الذى تبحث عنه الشرطة فقد كانت
تلك البلدة التى كان بها قبل أن يفر من سجنه .

السؤال هنا هل تبلغ السيدة الشرطة عن هذا الرجل ؟

نعم تبلغ الشرطة ب - لا استطيع ان اقرر حـ - كلا لا تبلغ الشرطة
....
......
......

الجزء الأول :

بناء على قرارك الذى اتخذته ، بيّن درجة الأهمية التى تعطيها لكل من القضايا الاتية
، التالية على أساس دورها في اتخاذ هذا القرار .

	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا	مهم	ـم ـدا
١ - طيبة الرجل طيلة هذه المدة بما يثبت أنه شخص غير شرير .					
٢ - السماح لهذا الرجل وأمثاله بالهروب من العقاب يكون دافعا لزيادة الجريمة .					
٣ - ربما يكون حال المجتمع أفضل بدون السجون وسيطرة الأنظمة القانونية .					
٤ - مدى قيام الرجل بأداء دينه نحو المجتمع .					

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
٥ – مدى تأييد المجتمع لهذا الرجل فيما يتوقعه من محاكمة عادلة .					
٦ – فائدة فصل المسجون عن المجتمع .					
٧ – إعادة هذا الرجل إلى السجن قد يكون عملا يتسم بالقسوة الشديدة .					
٨ – اعتبارات العدالة بالنسبة للمساجين الذين نفذوا العقوبة كاملة اذا ما تُرك هذا الرجل طليقا .					
٩ – مدى صلة القرابة بين هذه السيدة والرجل .					
١٠ – واجب المواطن الصالح تجاه إبلاغ الشرطة عن أى مجرم هارب بغض النظر عن الظروف المحيطة به .					
١١ – مدى اتفاق مثل هذا القرار مع ارادة الجماعة ومصالحها .					
١٢ – الفائدة المتوقعة لهذا الرجل أو لغيره من وراء إعادته إلى السجن .					

– الجـزء الثانـى :

من بين القضايا الاثنتى عشرة السابقة اختر الأربع الأكثر أهمية وفقا للترتيب بين (دوّن الرقم فقط) :

مهمة بالدرجة الأولى　　مهمة بالدرجة الثانية　　مهمة بالدرجة الثالثة　　مهمة بالدرجة الرابعة

. ...　　............ ....　　...... ....　　............ ..

ـــة الرابعــة :

مشـــكلة طبيـب

كانت هناك سيدة تحتضر من مرض السرطان وليس هناك أمل فى شفائها وأجمع الأطباء به لم يبق من عمرها سوى ستة شهور وكانت تعانى من آلام مبرحة فيما عدا بعض أوقات قصيرة جدا . وقد كانت ضعيفة البنية لدرجة أن تناولها جرعة مسكنة من المورفين قد تعجل بوفاتها وفى أثناء فترات الراحة من الألم كانت تطلب من طبيبها أن يعطيها جرعة كافية من المورفين لكى تموت وتستريح فهى لا تحتمل هذا الألم كما أنها ستموت حتما .

والسؤال هنا : ماذا يجب على الطبيب أن يفعل : هل يعطيها الجرعة القاتلة أم لا ؟

ا - يعطيها ب - لا أستطيع أن أقرر حـ - لا يعطيها

....

أ - الجزء الأول :

بناء على قرارك الذى اتخذته ، بين درجة الأهمية التى تعطيها لكل من القضايا الاثنتى عشرة التالية على أساس دورها فى اتخاذ هذا القرار :

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
١ - تأييد أسرة السيدة لفكرة إعطائها الجرعة القاتلة .					
٢ - مدى خضوع الطبيب لنفس القوانين - كأى شخص آخر - ومساواته لهم فى قتلها - إذا ما أعطاها الجرعة القاتلة .					
٣ - قد تكون حياة الناس أفضل إذا كف المجتمع يده عن التدخل فى تنظيم حياتهم وموتهم .					
٤ - قدرة الطبيب على إظهار الأمر وكأنه حادث طبيعى .					

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
٥ - حق الدولة فى إرغام الأفراد على الحياة حتى ولو كان ذلك ضد رغبتهم .					
٦ - قيمة الموت إذا ما أعطيت له الأولوية على موقف المجتمع من القيم الشخصية .					
٧ - إشفاق الطبيب على السيدة المريضة أكثر من اهتمامه بموقف المجتمع تجاه ما قد يفعله .					
٨ - اعتبار مساعدة شخص آخر على إنهاء حياته عملا يتسم بالمسئولية ويدل على التعاون .					
٩ - إرجاع الأمر إلى الله وحده فى إنهاء حياة أى فرد .					
١٠ - نوع القيم الأخلاقية التى يؤمن بها الطبيب .					
١١ - مدى أحقية المجتمع فى أن يسمح لكل فرد أن ينهى حياته وقتما يشاء .					
١٢ - إباحة المجتمع للانتحار أو القتل من أجل الرحمة وقدرته مع ذلك على حماية الراغبين فى الحياة .					

- **الجـزء الثانـى :**

من بين القضايا الاثنتى عشرة السابقة اختر الأربع الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين (دوّن فقط) :

بالدرجة الأولى	مهمة بالدرجة الثانية	مهمة بالدرجة الثالثة	مهمة بالدرجة الرابعة

القصة الخامسة :

مشكلة السيد « وبستر »

حدث هنا فى إحدى ولايات الجنوب فى الولايات المتحدة الأمريكية حيث مازال بعض كبار السن يؤمنون بالتفرقة العنصرية رغم القوانين التى تقضى عليها . فقد كان السيد « وبستر » يمتلك محطة لخدمة السيارات وكان يريد أن يستخدم « ميكانيكياً » يساعده فى عمله ولكن الميكانيكيين المهرة من الصعب وجودهم فى هذه الأيام . وشاءت الظروف أن يتقدم للعمل عنده ميكانيكى على جانب كبير من المهارة هو السيد « لى » ولكنه صينى الأصل . ورغم أن السيد « وبستر » لا يحمل فى قرارة نفسه أى شىء ضد أهل الشرق أو الجنس الأصفر إلا أنه تردد فى قبوله فهو يعلم أن كثيرا من عملائه لا يميلون إلى الشرقيين بصفة عامة وربما لا يأتون إلى ورشته بعد ذلك ويذهبون إلى ورشة أخرى إذا ما قبله للعمل عنده فطلب منه أن يمر عليه بعد يومين ولما عاد السيد « لى » أخبره السيد « وبستر » أنه استأجر عاملا آخر بينما الحقيقة غير ذلك فمن أين يأتى بميكانيكى فى مثل مهارة السيد « لى » .

والسؤال الآن هو ماذا كان على السيد « وبستر » أن يفعل بالنسبة لاستخدام السيد « لى » ؟

أ - أن يستخدمه ...... ب - لا أستطيع أن أقرر ...... جـ - ألا يستخدمه ......

أ - الجزء الأول :

بناء على قرارك الذى اتخذته ، بين درجة الأهمية التى تعطيها لكل من القضايا الاثنتى عشرة التالية على أساس دورها فى اتخاذ هذا القرار .

مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم	
					١ - حق صاحب العمل فى اتخاذ قراراته بنفسه .
					٢ - وجود قانون يحرم التفرقة العنصرية فى استخدام الشرقيين .
					٣ - اعتبار الدافع وراء قرار السيد « وبستر » ما إذا كان بسبب تحيزه ضد الشرقيين أو دون أى دافع شخصى .
					٤ - مدى الفائدة التى ستعود على عمل السيد « وبستر » من استخدام ميكانيكى كفء أو اعتبار رغبات الزبائن .
					٥ - نوعية الفروق الفردية الواجب مراعاتها حين نقرر إسناد المهمات المختلفة فى المجتمع .
					٦ - وجوب التخلص نهائيا من النظام الرأسمالى القائم على المنافسة والجشع .
					٧ - نسبة المؤيدين الى المعارضين من أفراد مجتمع السيد « وبستر » لرأى عملائه فى التمييز العنصرى .
					٨ - استخدام كفاءة مثل السيد « لى » أفضل من تركها تضيع فى المجتمع .
					٩ - مدى انسجام استخدام السيد « لى » مع أخلاقيات السيد « وبستر » شخصيا .
					١٠ - مدى القسوة التى يمكن أن يكون عليها قلب السيد « وبستر » فى رفضه استخدام السيد « لى » رغم علمه بقيمة الوظيفة

ـخدام المصادر الأساسية المتمثلة في نصوص القرآن والسنة ، وفي الحالة التي
وجد فيها نصوص ملائمة كانوا يستخدمون الرأي الذي هو نوع من ممارسة
قل والذكاء والمنطق لإقتراح حلول معينة تتمشى مع روح العدالة التي أتى بها
سلام . ولذلك أجدني مختلفاً مع بعض الباحثين المحدثين الذين يرون أن
لاف بين أهل الرأي ، وأهل الحديث ، وأهل الظاهر يعود إلى عصر
ـحابة ، فإذا كان هؤلاء السبعة هم المكثرون من الفتوى من الصحابة ، وكان
مهم واحداً في مناهجهم الاجتهادية فكيف يمكن أن يكونوا أساساً للمدارس
هية التي أتت بعدهم ، قد يقول قائل : أو لم يكن عبد الله بن عمر من بين
بعة ؟ الاجابة على ذلك مرت آنفاً فعبد الله لم يكن فقيهاً مجتهداً بل كان مفتياً
علمه من نصوص .

ن من هؤلاء السبعة يمكن أن يكون أساساً لمذهب مدرسة أهل الحديث ، هل
عبد الله بن عمر كما يرى ذلك محمد أنيس عباده[٢٦٨] أم هو عبد الله بن عمر
د بن ثابت كما يرى ذلك محمد مصطفى شلبي .[٢٦٩] بالنسبة لعبد الله بن
رضي الله عنهما فقد أوضحنا بأنه لم يكن يهتم بالاجتهاد الذي هو محاولة بذل
ـد لأبداء حلول معينة حيال مشكلات فقهية معينة . وكان ذلك واضحاً ، وقد
ـ ذلك تلامذته وروى ذلك عبيد بن جريج .[٢٧٠] كما روى ذلك سليمان بن
ـ وأبو مجلز .[٢٧١] فهؤلاء التلاميذ عرفوا أن عبد الله بن عمر كان شديد
ع بحيث لم يتجه الى الاجتهاد وذلك لخوفه من القول على الله بغير علم . وقد
ـ ذلك أصحاب الحديث المتشددون في موقفهم من المدارس الأخرى فهذا
ـبي يقول عنه : « لم يكن جيد الفقه » وقد سبق أن شرحنا معنى هذه العبارة
ناً .

ما رأي محمد مصطفى شلبي بأن زيد بن ثابت كان أيضاً ممن يمثل الاتجاه نحو
ـ والبعد عن الرأي ، الا أننا مع الاحترام لوجهة النظر هذه نرى أن منهج زيد
ثابت الاجتهادي يشبه الى حد كبير منهج بقية المجتهدين الآخرين من
ـحابة ، كان يستخدم الرأي ويقول به ، وان كان يفرق بين الرأي الذي هو
بشري معرض للخطأ وبين النصوص الثابتة ـ وهو أمر ملاحظ من كل
ـحابة المجتهدين . وكون علماء المدينة ـ ومن ينسب اليهم اتجاه مدرسة أهل

	مهم جدا	مهم	مهم نوعا	قليل الأهمية	غير مهم
بالنسبة له .					
١١ - مدى اتفاق هذه الحالة مع القاعدة الأخلاقية الدينية التى توجب حب الآخرين .					
١٢ - وجوب مساعدة الشخص المحتاج بغض النظر عما ستحصل عليه منه فى مقابل ذلك .					

ب - الجـزء الثانـى :

من بين القضايا الاثنتى عشرة السابقة اختر الأربع لأكثر أهمية وفقا لترتيب أهميتها (دوّن الرقم فقط)

مهمة بالدرجة الأولى مهمة بالدرجة الثانية مهمة بالدرجة الثالثة مهمة بالدرجة الرابعة

القصـة السادسـة :

مجلـة الحائـط

حدث هذا فى إحدى الولايات المتحدة الأمريكية وكان « فريد » طالبا بالسنة النهائية فى مدرسة ثانوية وأراد أن يصدر جريدة حائط للطلبة لكى يمارس هواية ملحة لديه وينشر بعض أفكاره كأن يتكلم ضد حرب فيتنام وضد بعض قوانين المدرسة وتنظيماتها المجحفة مثل إرغام التلاميذ على عدم إطالة شعورهم أو لبس زى موحد وعندما بدأ « فريد » فى إخراج فكرته إلى حيز الوجود طلب تصريحا من إدارة المدرسة وأخبره المدير أنه ليس لديه أى مانع طالما التزم « فريد » بعرض المقالات عليه قبل نشرها حتى يوافق عليها . وقبل « فريد » ذلك وقام بعرض مقالاته على السيد مدير المدرسة الذى وافق عليها كلها وتمكن « فريد » من إصدار عددين متتاليين للجريدة ولكن مدير المدرسة لم يكن يتوقع أن تنال مثل هذه الجريدة مثل هذه الشعبية فقد أعجب بها الطلبة حتى أنهم بدأوا فى تنظيم احتجاجات ضد قوانين المدرسة التى تؤكد توحيد الزى وغيره واعترض أولياء الأمور الغاضبين على آراء « فريد » واتصلوا بالمدير يعبّرون عن رأيهم المعارض لهذه الجريدة وكيف أنها غير ملتزمة . ويجب إيقافها ونتيجة للاثارة المتزايدة أمر مدير المدرسة « فريد » بإيقاف إصدار هذه المجلة ولما سألوه عن السبب قال إن هذه المجلة تؤثر على سير العمل فى المدرسة .

والسؤال هنا : هل كان على المدير أن يوقف صدور هذه المجلة أو لا ؟

أ - نعم كان يجب عليه ذلك ب - لا أستطيع أن أقرر جـ - كلا لم يكن يجب عليه ذلك

....

- الجـزء الأول :

بناء على قرارك الذى اتخذته ، بيّن درجة الأهمية التى تعطيها لكل من القضايا الاثنتى عشرة التالية على أساس دورها فى اتخاذ هذا القرار :

	غير مهم	قليل الأهمية	مهم نوعا	مهم	مهم جدا
١ - شعور المدير بالمسئولية تجاه الطلبة أو أولياء الأمور .					
٢ - إعطاء المدير وعده الأول بإصدار المجلة كان لمدة طويلة أو لكل عدد على حدة .					
٣ - احتمال زيادة اعتراض الطلبة بعد إيقاف المدير للمجلة .					
٤ - حق المدير فى إصدار أوامره للطلبة عندما تهدد مصلحة المدرسة .					
٥ - حق المدير فى رفض اعتراضات أولياء الأمور .					
٦ - مدى تأثير إيقاف المجلة فى عدم مناقشة المشكلات المهمة .					
٧ - تأثير إيقاف المجلة على ثقة « فريد » فى المدير .					
٨ - مدى ولاء « فريد » لمدرسته ووطنه .					
٩ - تأثير إيقاف المجلة على تربية الطلبة على التفكير الناقد وإصدار الأحكام .					
١٠- مدى إنتهاك « فريد » لحقوق الآخرين بنشر هذه المجلة .					
١١- مدى التزام مدير المدرسة بالأخذ برأى بعض أولياء الأمور الغاضبين على حين أنه هو الأقدر على إدراك مصلحة المدرسة .					
١٢- نية « فريد » فى استخدام المجلة لإثارة الكراهية والاستياء .					

ب - الجـزء الثانـى :

من بين القضايا الاثنتى عشرة السابقة اختر الإجابة الأكثر أهمية وفقا للترتيب المبين (دوّن الرقم فقط) :

مهمة بالدرجة الأولى   مهمة بالدرجة الثانية   مهمة بالدرجة الثالثة   مهمة بالدرجة الرابعة

ملحق رقم (٣)

استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية

إعـداد الدكتور / محمود عبد الحليم منسي

تعليمات :

** المعلومات التي تكتب في هذه الاستمارة سوف تحفظ في سرية تامة ولن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي .

** رجاء كتابة البيانات الصحيحة حتى يمكنك المساهمة في تطوير البحوث وتحسينها .

أولا : البيانات الشخصية :

أكمل البيانات التالية :

(١) اسم الطالبة ....

(٢) المرحلة التعليمية : ....

(٣) اسم المدرسة أو المعهد أو الكلية : ....

(٤) الجنس (ذكر أو أنثى) : ....

(٥) الجنسية (عربي ، سعودي / غير سعودي ، أجنبي : حدد : ....

....

(٦) العمر الزمني بالسنوات : ....

(٧) ترتيب الطالبة بين أخوتها وأخواتها : ....

ثانيا : المستوى الوظيفي للأسرة :

الدرجة الكلية للمستوى الوظيفي للأسرة

أكمل البيانات التالية :

(١) وظيفة الوالد :

(إذا كان الوالد متوفيا أو محالا للتقاعد أو غير قادر على العمل أذكر آخر وظيفة له) .

....

....

(٢) وظيفة الوالدة : : ....

(إذا كانت الوالدة متوفية أو محالة للتقاعد أو غير قادرة على العمل اذكر آخر وظيفة لها) .

....

(٣) وظيفة الأخ أو الأخت الأولى : ....

(٤) وظيفة الأخ أو الأخت الثانية : ....

(٥) وظيفة الأخ أو الأخت الثالثة : ....

(٦) وظيفة الأخ أو الأخت الرابعة : ....

(٧) وظيفة الأخ أو الأخت الخامسة : ....

(٨) اذا كان عدد الأخوة والأخوات أكثر من ٥ أذكر وحدد وظائفهم :

(أ) ....

(ب) ....

(جـ) ....

ثالثا : المستوى التعليمي للأسرة :

الدرجة الكلية للمستوى التعليمي للأسرة

ضع علامة (✓) أمام العبارة التي تناسب حالته .

١ - مستوى تعليم الأب :

(أ) أمي (لا يقرأ ولا يكتب) .

(ب) يجيد القراءة والكتابة .

(جـ) خريج مدرسة متوسطة أو في مستوى التعليم المتوسط أو الكفاءة .

(د) خريج مدرسة ثانوية أو فنية .

(هـ) مؤهل أعلى من الثانوية العامة .

(عامل دولة بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية) .

(و) مؤهل جامعي .

(ز) مؤهل أعلى من الدرجة الجامعية الأولى . (دبلوم عال - ماجستير) .

(ح) حاصل على درجة الدكتوراه .

٢ - مستوى تعليم الأم :

(أ) أمية (لا تقرأ ولا تكتب) .

(ب) تجيد القراءة والكتابة .

(جـ) خريجة أحد المدارس المتوسطة أو في مستوى التعليم المتوسط أو الكفاءة .

(د) خريجة مدرسة ثانوية عامة أو فنية .

(هـ) مؤهل أعلى من الثانوية العامة .

(عامان دراسة بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية) .

(و) مؤهل جامعي .
(ز) مؤهل أعلى من الدرجة الجامعية الأولى . (دبلوم عال ـ ماجستير) .
(ح) حاصل على درجة الدكتوراه .

٣ ـ مستوى تعليم الأخوة والأخوات (إن وجد) ذكر المرحلة الدراسية التي يدرسون بها (أخوتك واخواتك) .
(انظر الصفحة السابقة وحدد المستوى التعليمي) .
(أ) الأخ والأخت الأولى :

. . . .

(ب) الأخ والأخت الثانية :

. . . .

(جـ) الأخ والأخت الثالثة :

. . . .

(د) الأخ والأخت الرابعة :

. . . .

(هـ) الأخ والأخت الخامسة :

. . . .

واذا كان لك أكثر من خمس أخوة وأخوات اذكر عددهم وحدد مستواهم التعليمي .

. . . .

(٦) . . . .

(٧) . . . .

(٨) . . . .

(٩) . . . .

(١٠) . . . .

(١١) . . . .

رابعا : الحالة الاجتماعية والسكنية :

الدرجة الكلية للحالة الاجتماعية

ضع علامة (✓) أمام الاجابة التي تناسب حالتك :
(١) عدد الاخوة والاخوات .

(.......) - لا يوجد .
(.......) - أخ وأخت .
(.......) - عدد ٢ أخ أو اخت أو كلاهما .
(.......) - عدد ٣ أخوة أو أخوات .
(.......) - عدد ٤ أخوة أو أخوات .
(.......) - عدد ٥ أخوة أو أخوات .
(.......) - أكثر من ٥ أخوة أو أخوات .

هل تعيش مع أبويك ؟
نعم .... لا ....

اذا كنت لا تعيش مع كل من الوالدين . فأيهما الذي تعيش معه ؟
(أ) الأب ....
(ب) الأم ....
(جـ) لا أحد منهما .... حدد ....

اذا كان الوالد غائبا فأذكر سبب غيابه ؟ ومدة غيابه .
(١) الطلاق أو الانفصال .
(٢) الوفاة .
(٣) السفر للخارج .

اذا كانت الوالدة غائبة فأذكر سبب غيابها ؟
(١) الطلاق أو الانفصال .
(٢) الوفاة .
(٣) السفر للخارج .

الحي السكني الذي تسكنين به :
(١) نسكن في منزل ملكنا (........) .
(٢) نسكن في شقة في منزلنا (.......) .
(٣) نسكن في شقة بالايجار (.......) .
(٤) نسكن في شقة مع أقاربنا (.......) .
(٥) اذا لم تكن الاجابات السابقة غير مطابقة لحالتك اذكر بالضبط حالتك السكنية .

....

(٨) عدد الحجرات بالمسكن :

(١) أكثر من ١٠ غرف ،

(٢) من ٧ ـ ٩ غرف .

(٣) من ٥ ـ ٧ غرف .

(٤) من ٣ ـ ٥ غرف .

(٥) أقل من ٣ غرف .

(٩) هل تخصص الأسرة لك غرفة مستقلة ؟

نعم . ... لا ....

خامسا : المستوى الثقافي :

الدرجة الكلية للمستوى الثقافي

(١) (أ) هل تشتري الأسرة صحيفة يومية أو مجلات ؟

نعم . ... لا . . . .

(ب) اذا كانت الاجابة بنعم . فما هي هذه الصحف ؟

١ ـ صحيفة واحدة وهي . . . .

٢ ـ صحيفتان وهما .. ..

٣ ـ أكثر من صحيفتين حدد ....

٤ ـ مجلة أسبوعية هي .. ..

٥ ـ مجلة شهرية هي . . . .

٦ ـ غير ذلك أذكر بالتفصيل . . . .

....

(٢) كم عدد الكتب الثقافية (خلاف الكتب الدراسية) الموجودة في المنزل ؟

(أ) لا يوجد .

(ب) من كتاب إلى ١٠ كتب (..........)

(جـ) من ١١ إلى ٥٠ كتاب (..........)

(د) من ٥١ إلى ١٠٠ كتاب (..........)

(هـ) أكثر من ٢٠٠ كتاب اذكر العدد (..........)

(٣) هل يوجد بالمنزل أجهزة فيديو ؟

(أ) لا يوجد .

(ب) يوجد جهاز فيديو واحد .

(جـ) يوجد أكثر من جهازين للفيديو .

حدد ....

(٤) اذا كان يوجد لدى الأسرة أجهزة فيديو فما أفضل الأفلام أو المسرحيات الم
مع الأسرة ؟

(أ) الأفلام أو المسرحيات الثقافية .

(ب) الأفلام أو المسرحيات الفكاهية .(جـ) الأفلام أو المسرحيات الم

(د) أفلام أخرى .

حدد ....

(٥) كم عدد السيارات الخاصة بالأسرة ؟

(أ) لا يوجد .

(ب) سيارة واحدة .

(جـ) سيارتان .

(د) ثلاث سيارات .

(هـ) أكثر من ثلاثة حدد ....

(٦) كم عدد أجهزة التلفزيون في المنزل ؟

(أ) لا يوجد .

(ب) يوجد جهاز واحد .

(جـ) يوجد جهازان .

(د) يوجد أكثر من جهازين .

حدد ....

(٧) هل يوجد بالمنزل أشياء ترفيهية أخرى ؟

نعم .... لا ....

(٨) اذا كانت الاجابة عن السؤال بنعم : حدد هذه الأشياء الترفيهية ؟

(أ) ....

(ب) ....

(جـ) ....

(د) ....

(٩) هل تهتم الأسرة بقضاء أوقات الفراغ خارج المنزل ؟

نعم .... لا ....

(١٠) إذا كانت الأسرة تهتم بقضاء وقت الفراغ خارج المنزل فأي الأماكن التالية يقضي

الحديث ـ قد تتلمذوا على زيد بن ثابت رضي الله عنه وتلاميذه فهذا لايعني بأنه كان مسئولا أو مؤسساً لهذا الاتجاه .

وباحث آخر ـ هو الدكتور عبد المجيد محمود ـ يرى أن عصر الصحابة تتفرع منه معظم التيارات الفقهية .(٢٧٢) وربما يكون ذلك صحيحاً ، لكن هذا يحتاج الى دراسة لهذه التيارات وإعادتها إلى الأصل حتى نتمكن من إثبات ذلك ، ولكننا لانستطيع أن نبني على ملاحظة عابرة بأن هذا الاتجاه أو ذاك يجد جذوره في عصر الصحابة لأن ذلك سوف يوقعنا في التناقض ، وهو مالاحظه الباحث نفسه فهو يرى أن عبد الله بن عباس على الرغم من اتجاهه الى التعليل وأصالة هذا الاتجاه عنده كان يبدو أحيانا متمسكا بظاهر النص .(٢٧٣) فهل يكفي أن ننسب اتجاه أهل الظاهر الى عبد الله بن عباس لمجرد تمسكه بظاهر النص أحيانا ؟ أعتقد أن ابن عباس يمثل في هذه الحالة نقضاً للمبدأ الذي يحاول أن ينسب كل الاتجاهات الفقهية التي حدثت خلال القرون الأولى الى عصر الصحابة فعبد الله بن عباس في موقف معين يحلل النص ويطلب العلة ، وفي موقف آخر يحكم بظاهر النص . لقد أوضحنا في تحليلنا لمنهج ابن عباس الأجتهادي بأنه ـ في الوقت الذي نقول بأن عبد الله وقف عند ظاهر النص ـ كان يرى أن هذا هو معنى الآية الظاهري وأنه ليست بحاجة إلى البحث عن علة للحكم لعدم المبرر ، إننا نجد من الصعب القول بأن ابن عباس كان رائداً بالنسبة لوجهة النظر القائلة بعدم البحث عن العلة والاكتفاء بظاهر النص .

ثانياً : اختلاف مجتهدي الصحابة :

الإختلاف بين هؤلاء المكثرين من الفتوى في عصر الصحابة لم يكن راجعاً إلى إختلاف المنهج الاجتهادي لكل منهم فكلهم كانوا يستخدمون النصوص ، وعند فقدانها كانوا يلجؤون إلى استخدام الرأي ، ولكن الاختلاف بينهم كان يعود إلى أمور أخرى سبق أن ذكرها الباحثون قبلي ، ولكني أحب أن أضيف بعض النقاط التي لاحظتها من خلال هذه الدراسة :

تفسير النصوص :

لقد أختلفوا في تفسير نصوص القرآن ، فقد أختلف عمر وعبد الله بن مسعود وعلي بن أبي طالب مع عائشة وزيد بن ثابت في تفسير القرء ، وهل يعني الحيض

أفراد الأسرة أوقاتهم ؟

(أ) زيارة الجيران .

(ب) الذهاب للبساتين .

(جـ) الحدائق العامة .

(د) غير ماسبق .

حدد ....

١١) هل تهتم الأسرة بقضاء العطلات الطويلة خارج المملكة ؟

نعم .... لا ....

١١) إذا كان الجواب نعم ، فما هي أفضل الأماكن التي تفضل الأسرة الذهاب اليها ؟

(أ) الأماكن الأثرية .

(ب) الأماكن التاريخية .

(جـ) الأماكن السياحية .

(د) الأماكن الصناعية .

(هـ) أماكن أخرى ؟

حدد ....

١٢) كيف يقضي أفراد أسرتك أوقات الفراغ داخل المنزل ؟

(أشر أكثر من واحدة اذا رغبت)

(أ) مشاهدة التلفزيون .

(ب) مشاهدة الفيديو .

(جـ) قراءة الجرائد .

(د) قراءة المجلات .

(هـ) قراءة الروايات والقصص .

(و) مناقشة بعض الموضوعات الاجتماعية .

(ز) مناقشة قضايا ثقافية .

(ح) التحدث في التليفون .

(ط) أداء بعض الألعاب المسلية .

(ك) أخرى تذكر :

....

....

دراسات في :

العلوم التطبيقية

فضاء جميع المجموعات الجزئية من الفضاء التوبولوجي

الدكتور حامد علي هرساني*

* حصل على البكالوريوس من جامعة الملك عبد العزيز ، حصل على الماجستير من جامعة غرب ميتشجن ، حصل على الدكتوراه من جامعة ويلز ببريطانيا ، يعمل أستاذاً مساعداً بقسم العلوم الرياضية بجامعة أم القرى .

ملخص البحث

هناك دراسات عديدة وأبحاث كثيرة جداً منشورة تدور حول دراسة مدى إمكانية إ
توبولوجي مناسب على مجموعة المجموعات الجزئية والمغلقة من فضاء توبولوجي وحتى أن كتباً مؤلفة
موضوع فضاء هايبر وهو المختص بدراسة المجموعات المغلقة .

إلا أن القليل بل من النادر الحصول على أبحاث عن الحالة العامة وهي حالة مجموعة جم
المجموعات الجزئية (مجموعة القوى) ويغلب عليها وجود توبولوجي واحد يتميز عن غيره و
توبولوجي فياتوريس المعروف .

في هذا البحث سندرس (خواص توبولوجي) جديد نسميه توبولوجي القوى (نسبة إ
مجموعة القوى) وسننتهي باستنتاج معقولية هذا التوبولوجي وبعض الأمثلة التي تجعلنا نفضله عل
توبولوجي فياتوريس .

11

GTM 27. Spriger - Verlag

[M] E. Michael

- Topologies on spaces of subsets

Trans. Amer. Math. Soc., 71 (1951).

[N] S.A Naimaplly

- Graph topology for function spaces.

Trans. Amer. Math. Soc 123(1966).

References

[A-B] A. Abd-allah and R.Brown

-A compact open topology on partial maps with open dor

J. London Math. Soc. (2), 21(1980).

[B-B] P.I Booth and R. Brown

Spaces of partial maps, fibred mapping spaces and the com

open topology.

General topology and Appl. 8(1978).

[B] R.Brown

Topology

John Wileng and Sons 1988.

[D] C. Dorsett

-Local Connectedness, connectedness Im kleinen and other

properties of R_0. spaces

Mat. Vesuik 3 (16) (31) (1979).

[H] Hamed A. Harasani

Topos Theoretic Methods in General topology

U.C.N.W. Pure Maths preprint 87.2

[K] John Kelley

9

From the above examples and other cases we may conclude that \
get a sensible description of convergence. Since we still think that
is reasonable for a sequence of sets to converge to every set containir
the terms of the sequence.

then the range function

$$r : \underline{P}(X,Y) \rightarrow \underline{P}(Y)$$

is continuous.

Proof:

Let $\underline{P}(S)$ be a sub-basic open set. Then clearly $r[\underline{P}(S)] = \{f\text{:graph } (f) \text{ is a subset of } X \times S\}$ which is open.

We have seen some cases in which the power topology is more appropriate than the Vietoris topology.

We get some reasonable situations with regard to convergence.

Consider $P(R)$ the set of all subsets of R with a power topology: The sequence $(-\frac{1}{n}, \frac{1}{n}) \rightarrow A$ where A is any set with $0 \in A$. In particular

$$(-\frac{1}{n}, \frac{1}{n}) \rightarrow \{0\}, R, [0,1]$$

But

$$(-\frac{1}{n}, \frac{1}{n}) \not\rightarrow (0,1)$$

$$(\frac{1}{n}, 2) \rightarrow (0,2)$$

$$[\frac{1}{n}, 2) \rightarrow (0, \frac{1}{2}).$$

الطهر .(٢٧٤) واختلفوا في تفسير الكلالة ففسرها علي وزيد وابن مسعود وابن عباس بأنها ما خلا الولد والوالد . وقال عمر هي ما خلا الولد ، ولكنه بعد ذلك ... للمسلمين أن يقولوا فيها برأيهم نظراً لشكه في معناها ، وعدم قطعه بوجهة ... معينة .(٢٧٥) واختلفوا في تفسير التعارض الظاهري بين الآية الواردة في سورة البقرة والتي تحدد عدة المتوفي عنها زوجها بأربعة أشهر وعشرة أيام ، والآية الواردة في سورة الطلاق والتي تحدد عدة المرأة الحامل بوضع الحمل ، فقال ابن عباس وعلي بن أبي طالب تعتد بأبعد الأجلين إعمالاً للنصين معاً ، وقال ابن مسعود وعمر بن الخطاب الآية الثانية مخصصة لعموم الأولى .(٢٧٦)

موقفهم من رواية الحديث :

لقد كان بعضهم حذراً جداً لاسيما خلال المرحلة المبكرة من عصر الصحابة من رواية الحديث ، ولذلك كان الحديث مصدراً من مصادر اختلافهم نظراً لموقفهم من الرواية . فقد يروى لأحدهم حديثاً فيتفق مع شروط روايةة الحديث عنده فيقبله وقد لايتفق مع تلك الشروط فيرفض قبوله ، فعبد الله بن مسعود قد قبل حديث معقل بن سنان في صداق المفوضه ،(٢٧٧) بينما وقف منه علي بن أبي طالب موقفاً معارضاً قائلاً : لاندع كتاب ربنا لقول أعرابي من أشجع . كناية عن عدم الثقة بروايته .(٢٧٨) ورفض عمر بن الخطاب حديث فاطمة بنت قيس قائلاً : لاندع كتاب ربنا وسنة نبينا ﷺ لقول امرأة لا ندري أحفظت أم نسيت .(٢٧٩) بينما أخذ بعض الصحابة الآخرين بما يمليه الحديث وأنه ليس للمطلقة المبتوتة لانفقة ولا سكنى .(٢٨٠)

اذاً فكل منهم يرى أن من حقه أن يفسر النص القرآني بما يعتقد أنه الصواب وبما يغلب على ظنه أنه المقصود والمراد من الآية ، وهم كبشر يختلفون في وجهات نظرهم وتفسيرهم للمقصود ، كما كان كل واحد منهم يرى أن عليه أن يتثبت من الحديث المروي له ، ويعتمد على مدى ثقة الصحابي بالشخص الذي روى له الحديث فقد لايصل إلى المرتبة التي تجعل الصحابي يتراجع عن وجهة نظره وما يعتقد أنه الحكم الصحيح ، وبالتالي فقد قبل بعضهم أحاديث رفضها آخرون في نفس القضية الواحدة مما أدى إلى اختلافهم .

استخدامهم للرأي :

لقد وجدنا أن ستة من بين السبعة المكثرين من الفتوى كانوا يرون أن استخدام

However it is not the case when $\underline{P}(X \times Y)$ is given a power topology.

2.3 Proposition:

Let $\underline{P}(X \times Y)$ be given a power topology and $P(X,Y)$ the graph topology. Then the graph function

$G : P(X,Y) \to \underline{P}(X \times Y)$ is continuous.

Proof:

Let $\underline{P}(S)$ be a sub-basic open set. Then

$G(P(S)) = \{f : G(f) \subseteq S\}$ is open in the graph topology.

Again if we consider the set $\underline{P}(Y)$ with Vietoris topology then the range function

$$r : P(X,Y) \to \underline{P}(Y)$$

$$r(f) = \text{range} \quad (f)$$

is not continuous, where $P(X,Y)$ is given the graph topology.

Now changing the Vietoris topology to a power topology we get a positive result.

2.4 Proposition:

If $\underline{P}(X,Y)$ have the graph topology and $\underline{P}(Y)$ a power space ,

Where $S_j^m \in \underline{S}$. So $X \subseteq \cap_{j=1}^{n_m} S_j^m$ for some m. Hence

$\underline{P}(X) \subseteq B_m \subseteq U_i$.

2. The power topology and the Vietoris topology.

One aim of this section is to show that the power topolo

more appropriate for our purpose than the Vietoris topology.

We first recall the definition and some facts about the Vi

topology on the set of all non-empty subsets X. [M]

2.1 Definition: [M]

Let X be a topological space . The Vietoris topology is d

to be the one with sub-basis $\{< U_j >_{i=1}^{n} : U_i$ is open in $X\}$

$< U_i >_{i=1}^{n} = \{Y \subseteq X \mid \cup_{i=1}^{n} U_i \neq \emptyset$ and $Y \cap U_i \neq \emptyset$ for all $i\}$.

2.2 Proposition :[M]

The collection $\{< U_i >_{i=1}^{n} : U_1, \ldots U_n$ is open in $X\}$ is a ba

the Vietoris topology.

Now consider the set $P(X,Y)$ of all continuous partial fu

with the graph topology [H]. Then the graph function

$$G : P(X,Y) \rightarrow \underline{P}(X \times Y))$$

$$G(f) = \text{ graph } (f)$$

is not continuous if $P(X \times Y)$ is given the Vietoris topology.

$$\cup(A_1, A_2, \ldots, A_n) = \cup_{i=1}^{n} A$$

Proof :

Let $\underline{S}$ be a sub-basis that generate tl

1. Let U be an open subset of $\underline{P}(X)$

   Then $U = \cup_{i \in I} B_i$. So $\{x_1, x_2, \ldots, a$

   some $i, S_k \in \underline{S}$. Now $\{x_1, \ldots, x_n\} \subseteq$

   $\prod_{i=1}^{n} \cap_{k=1}^{m} S_k$ is an open set in X con

   $\sigma(\prod_{i=1}^{n} \cap_{k=1}^{m} S_k) \subseteq U$.

2. Let $U \in \underline{S}$ then clearly $\cup^{-1}[P(U)] =$

Before showing that $\underline{P}(X)$ is unicom

which was introduced earlier by the auth

1.4 Definition:

A space X said to be unicompact if

then X can be covered with one element

1.5 Proposition:

$\underline{P}(X)$ with a power topology is unic

Proof:

Let $\{U_i | i \in I\}$ be an open cover of $\underline{P}$

i. But $U_i = \cup_{m \in M} B_m$ and $B_m = \cap_{j=1}^{m} \underline{P}($

4- Assume X is separable and let G be a countable dense subset of X. Then clearly

$$\underline{G} = \{\{\emptyset\}, \{x\} : x \in G\} \quad \text{is a countable}$$

dense subset of $\underline{P}(X)$.

5- Let $x \in X$. Then there is a countable local basis $\{B_i : i \geq 1\}$ at $\{x\}$. For each i,$B_i = \cup_{j \in J_i} U^i_j$, where $U^i_j = \cap_{k=1}^{n_j} \underline{P}(S^i_k), S^i_k \in \underline{S}$. Since $\{x\}$ is in B_i so x is in $U^i_{m_i}$ for some $m_i \in J_i$.

We now show that $\{U^i_{m_i} : i \geq 1\}$ is a countable local basis at x. Let U be an open set containing x. Then $x \in \cap_{k=1}^{n} S_k \subseteq U, S_k \in \underline{S}$. So $\{x\} \in \cap_{k=1}^{n}(S_k)$. Then

$$\{x\} \in B_l \subseteq \cap_{k=1}^{n} \underline{P}(S_k) \subseteq P(U), \quad \text{for some } l \geq 1.$$

Then

$$x \in U^l_{m_l} \subseteq U.$$

1.3 Theorem:

1. The function $\sigma : X^n \to \underline{P}(X)$ defined by

$\sigma(x_1, x_2, \ldots ,x_n) = \{x_1, x_2, \ldots, x_n\}$ is continuous.

2. The union function

$$\cup : \prod_{i=1}^{n}(X) \to \underline{P}(X)$$

3

1-If $\underline{Y}$ is an open subset of $\underline{P}(X)$ then the union of the elements of $\underline{Y}$ is an open subset of X.

2- Every non-empty closed subset $\underline{Y}$ of $\underline{P}(X)$ contained X.

3- If X is non-empty, then $\underline{P}(X)$ is not a T_1- space.

4- If X is separable then $\underline{P}(X)$ is separable.

5- If X is first countable, then $\underline{P}(X)$ is first countable.

Proof:

1- Let $\underline{Y}$ be an open subset of $\underline{P}(X)$ then

$$\underline{Y} = \cup_{i\in I}(\cap_{k=1}^{n_i}\underline{P}(U_k^i)), U_k^i \text{ is in } \underline{S}.$$

So

$$\begin{aligned}\cup\underline{Y} &= \cup(\cup_{i\in I}(\cap_{k=1}^{n_i}\underline{P}(U_k^i))\\ &= \cup(\cup_{i\in I}(\underline{P}(\cup_{k=1}^{n_i}U_k^i)))\\ &= \cup_{i\in I}(\cap_{k=1}^{n_i}U_k^i)\end{aligned}$$

which is open in X.

2- If $X \notin \underline{Y}$ then $X \in \underline{P}(X) - \underline{Y}$. So X is in

$$\cap_{k=1}^{n}(\underline{P}(U_k)) \subseteq \underline{P}(X) - \underline{Y}, U_k \in \underline{S}, \quad 1 \leq k \leq n.$$

Then $X = \cap_{k=1}^{n} U_k$ so $\underline{P}(X) - \underline{Y} = \underline{P}(X)$ that is $\underline{Y}$ is empty.

3- The set $\{\emptyset\}$ is not closed.

In the first part of this paper we introduce a topology on $\underline{P}(X)$, we call it a power topology. We establish some properties of this topology. In the last part of the paper we will show that the power topology is more appropriate for our purpose than the Vietoris topology.

1. Basic properties of the power topology

In this section we will introduce the power topology on $\underline{P}(X)$, and investigate some of its basic properties.

1.1 Definition:

Let X be a topological space and let $\underline{S}$ be a sub-basis. A topology PT on $\underline{P}(X)$ is called a power topology if the family

$\underline{P}(\underline{S}) = \{\underline{P}(U) : U$ is in $\underline{S}\}$ is a sub-basis for the topology PT. We say that a power topology PT is generated by $\underline{P}(\underline{S})$, or simply by $\underline{S}$, if $\underline{S}$ is the sub-basis under consideration. We also say that $\underline{P}(X)$ is a power space generated by S.

Throughout this section $\underline{P}(X)$ will be a power space generated by $\underline{S}$.

The next result gives some basic properties of $\underline{P}(X)$.

1.2 Theorem:

Let $\underline{P}(X)$ be power space generated by $\underline{S}$.

THE SPACE OF ALL SUBSETS OF A TOPOLOGICAL SPACE

Hamed Ali Harasani

Introduction:

The problem of finding a nice topology on the set $\underline{P}(X)$ of all subsets of a topological space X is still an open one.

We need a topology on $\underline{P}(X)$ that gives an intuitive description of our understanding of continuity and convergence. The Victoris topology on $\underline{P}(X)$ were introduced earlier and its basic properties been studied [M]. However it is not the best one can hope for. An amazing fact is that there is a considerable literature on the subject of topologies on the set of closed subsets but not so much on the general problem.

Booth-Brown [B-B] used a special technique borrowed from topos theory to introduce a topology on the set of partial maps with closed domain and deduced a topology on the space of closed subset. Similar method gives a topology on the set of partial maps with open domain in particular a topology on the set of all open subsets were introduced [A-B]. Such techniques is not possible for the general case.

تأثير بعض العقاقير على عدوى التوكسوبلازما الحادة والمزمنة في حيوانات التجارب

د . عبد الرحمن النجـــار*
د . مايسه محمد كامل صبحي**

* أستاذ مشارك علم الفارماكولوجي - كلية الطب جامعة القاهرة ، ويعمل طبيبا للأطفال في جامعة أم القرى منذ عام ١٤٠٧ / ١٩٨٧ .
** أستاذ مشارك علم الطفيليات كلية الطب جامعة القاهرة .
- وقد حصلا على دورة تدريبية في التعليم الطبي من جامعة دندي باسكتنلدا بالمملكة المتحدة) .

ملخص البحث

أجريت هذه الدراسة على الفئران البيضاء والجرذان لمعرفة تأثير بعض العقاقير على طفيل التوكسوبلازما في طوريها الحاد والمزمن . وقد قسمت الحيوانات إلى ست مجموعات تتكون كل منها من عشرة حيوانات من الفئران أو الجرذان ، وقد استعملت الأدوية التالية مرتبة بالمجموعات ـ برازي كوانتيل (مضاد للبلهارسيا) ـ ليفيمازول (مضاد للديدان) ـ كلوروكوين (مضاد للملاريا) ـ (سلفاميثوكسازول + ترايميثوبريم) و كلنداميسين (مضادين حيويين) .

واعطيت المجموعة السادسة محلول ملحي لتعمل كمجموعة قياسية ، وفي الطور الحاد للطفيل اعطيت الفئران البيضاء الصغيرة الأدوية في جرعة واحدة قبل العدوى بيومين ، بينما في الطور المزمن للطفيل اعطيت الجرذان الأدوية بعد أسبوع من العدوى .

وقد تبين من الدراسة أن الثلاثة أدوية في الثلاث مجموعات الأولى ليس لها أي تأثير على الطور الحاد أو المزمن للطفيل ، بينما السلفا المركبة والكلنداميسين قللت نسبة الوفيات من الفئران في الطور الحاد وقللت من التغيرات الباثولوجية في المخ والكبد والطحال في الجرذان في الطور المزمن .

ومن هذه النتائج ينصح باجراء مزيد من الدراسات العلمية المختلفة على تأثير تلك العقاقير ـ وخاصة عقاري السلفا المركبة والكلنداميسين ـ على طفيل التوكسوبلازما من أجل الوصول إلى تأثيرها العلاجي في حالات العدوى بالتوكسوبلازما .

الرأي يعتبر مصدراً للأحكام في حالة فقدان النص وبالتالي فقد ترتب على ذلك أن تختلف وجهات النظر تبعا للتوجهات التي يسلكها كل مجتهد فمنهم من نظر إلى المصلحة العامة ، ومنهم من نظر إلى درء المفسدة ومنهم من نظر إلى أمور أخرى . ومع هذا الاختلاف فقد كانوا لايعطون لوجهات نظرهم صفة الديمومة ، أو أنها هي الحق ، فكانوا يغيرون اجتهاداتهم تبعاً لتغير قناعاتهم ، وكانوا يرون أن آراءهم هي عبارة عن اجتهادات بشرية وهي بالتالي قابلة للخطأ والصواب ، ولذلك فهم لم يعترضوا على اجتهادات بعضهم البعض معتبرين في ذلك قول عمر رضي الله عنه :

« لو كنت أردك إلى كتاب الله وسنة رسوله لفعلت ولكني أردك إلى رأيي والرأي مشترك ». [٢٨١]

ثالثاً : اذا كنا توصلنا إلى أن ستة من بين السبعة المكثرين من الفتوى قد استخدموا الرأي ، فماذا يعني هذا الإستخدام للرأي ؟ هل هو القول بالقياس أم هو القول بالمصلحة أم بالاستحسان ، هذه العبارات التي استخدمها الأصوليون ليضعوا قواعد أساسية يتم عليها بناء الأحكام الشرعية .

يرى ابن خلدون أن ذلك الاستخدام كان هو القياس فهو يقول : « فاذا هم يقيسون الأشباه بالأشباه منها ويناظرون الأمثال بالأمثال ». [٢٨٢]

وهذا يتفق مع ما عرفناه من موقف المكثرون من الصحابة في أمور كثيرة ، كقتل الجماعة بالواحد وحد الشراب، وغير ذلك . ولكن هل كان الصحابة وهم يبذلون الجهد في الاجتهاد ومحاولة الوصول إلى وجهة نظر معينة يعتبرون ذلك العمل قياساً بنفس المعنى الذي حدده علماء الأصول ؟ لا أعتقد ذلك ، فعلي عندما قاس الجماعة الذين يقتلون فرداً بالجماعة الذين يسرقون جزوراً لم يحدد العلة ومناطها ولم يسر على تلك القواعد التي رسمها الأصوليون لأمر بديهي ، وهو أن هذه القواعد ظهرت بعد عصر الصحابة ، ولأن شغل الصحابة الشاغل لم يكن تقعيد القواعد وإنما كان البحث عما يحقق العدالة ويخدم المصلحة العامة .

ان مشروعية القياس كمصدر من مصادر الأحكام تستند فيها تستند اليه إلى تصرفاتهم وتكتسب قيمتها الأصولية من كون الصحابة أستخدموا طريقة شبيهة بها . [٢٨٣]

Fig (13) Praziquantel treated *Toxoplasma* infected group after two weeks. Spleen showed moderate congestion of the red pulp and moderate hyperplasia of lymphoid follicles (H & E x 90)

Fig. (14) : TMP and SMZ tre *ma* infected group after two showed mild congestion of th mild hyperplasia of the ly les(H & E x 90)

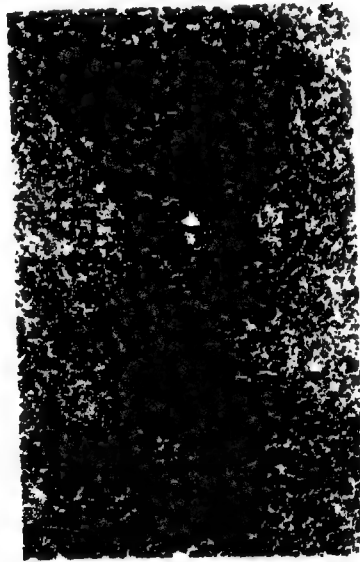



Fig (15) : Infected control group after two weeks Spleen showed severe congestion of the red pulp and moderate hyperplasia of the lymphoid follicles. (H & E x 90).

Fig. (16) : Giemsa stained b showing *Toxpoplasma* brain cyst

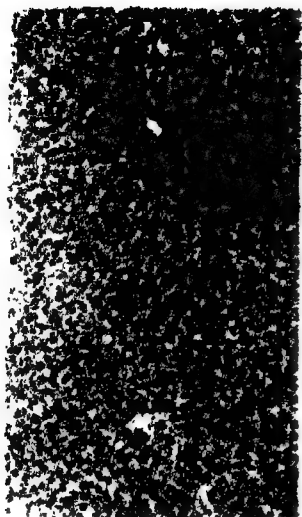



Fig. (9) : TMP and SMZ treated *Toxoplasma* infected group after two weeks. Liver showed mild congestion of sinusoids and mild lymphocytic infiltration in the portal tract. (H & E x 90).

Fig. (10) : TMP and SMZ treated *Toxoplasma* infected group after four weeks. Liver showed mild congestion of sinusoids and mild lymphocytic infiltration in the portal tract (H & E x 90)

Fig. (11) : Infected control group after two weeks. Liver showed moderate congestion of sinusoids and severe lymphocytic infiltration in the portal tract (H & E x 90).

Fig. (12) : Infected control group after four weeks. Liver showed moderate congestion of sinusoids and severe lymphocytic infiltration in the portal tract (H & E x 90).

Fig. (5) . Infected control group after two weeks Brain showed severe congestion of Bl Vs. and severe lymphocytic infiltration in the subarachnoid space (H & E x 150)

Fig. (6) . Infected control group after four weeks Brain showed severe congestion of Bl Vs and severe lymphocytic infiltration in the subarachnoid space. (H & E x 150).

Fig. (7) : Praziquantel treated *Toxoplasma* infected group after two weeks.Liver showed severe congestion of sinusoids and severe lymphocytic infiltration in the portal tract (H & E x 90).

Fig. (8) : Praziquantel treated *Toxoplasma* infected group after four weeks. Liver showed severe congestion of sinusoids and severe lymphocytic infiltration in the portal tract (H & E x 90).

Fig. (1): Praziquantel treated *Toxoplasma* infected group after two weeks. Brain showed moderate congestion of Bl. Vs. and moderate lymphocytic infiltration in the subarachnoid space. (H & E x 150).

Fig. (2) : Praziquantel treated *Toxoplasma* infected group after four weeks. Brain showed mild congestion of Bl. Vs. and mild lymphocytic infiltration in the subarachnoid space (H & E x 150)

Fig. (3) : TMP and SMZ treated *Toxoplasma* infected group after two weeks. Brain showed mild congestion of Bl. Vs. in the subarachnoid space (H & E x 150) .

Fig. (4) : TMP and SMZ treated *Toxoplasma* infected group after four weeks. Brain showed mild congestion of Bl. Vs. in the subarachnoid space (H & E x 150).

— **Rifaat, M.A.; Salem, S.A.; Azab, M.E.; Beshir, S.R.; Safer, E.H. and El-Shennauy, S.F.A (1981):** Effect of *toxoplasma gondii* on histopathology and histochemistry of reticuloendothelial system in experimental animals. Fohia. Parasitol., 28: 117-124.

— **Schmidt, G.d., and Roberts, L.S. (1985):** Foundations of Parasitology, 3 rd edition, Mosly.

— **Siegel, S.E.; Lund, M.N. and Gelderman, A.H. (1971):** Transmission of toxoplasmosis of leucocyte transfusion. Exc. Med. Microb., 25 : 373.

— **White, R.D. (1990),** Congenital infections. Annual of Clinical problems in Paediatrics, with annotated key references, 3 rd edition by, Roberts. K.B. P: 160-61. Little, Brown and Company Boston/Toronto/London.

— **Wrigth, W.H. (1975) :** A summary of newer knowledge of toxoplasmosis. Am. J. Clin. Path., 28: 1-7.

— **Youssef, M.Y.; El-Ridi, A,M.S.; Arafa.; M.S.; and El-Sayed, W.M. (1985) :** Effect of levimasole on toxoplasmosis during pregnancy in guinea pigs J. Egypt Soc. Parasit., 15 (1) : 41 - 48.

REFERENCES

— **Araujo, F.G. and Remington, J.S. (1974) :** Effect of clindamycin on acute and chronic toxoplasmosis in mice. Antimicrob. Agen. Chem., 5 (6) : 647-651.

— **Beverley, J.K.A. (1974) :** Some aspects of toxoplasmosis, a world wide Zoonosis. Parasitic Zoonosis, 1-25.

— **El-Dasouqi, I.T. (1978) :** The genesis of congenital toxoplasmosis. J. Egypt Soc. Parasit., 8 (2): 363-372.

— **El-Rifaie, S.A.S. (1974):** Studies of the effect of different therapeutic agents on toxoplasma. A thesis of M.D. Degree in Parasitology, Cairo University.

— **Frenkel, J.K. (1953):** Comparative pathology of toxoplasmosis. VI Congr. Int. Microb. Roma, Riass. Comunic., 2:554-555.

— **Goldsmith, R.S. (1989):** Infetious diseases: Protozoal (Chapter 28), in: Current Medical Diagnosis & treatment, Appleton and Lange, 1988.

— **Grossman, P.L. and Ramington, J.S. (1979):** The effect of trimethoprim and sulphamethoxazole on *toxoplasma gondii* in vitro and in vivo. Am. J. Trop. Med. Hyg., 28 (3): 445-455.

— **Heyneman, D. (1989),** Medical Parasitology, In Medical microbiology, I8 th edition. p: 230-32. Appleten & Lange. Norwalk. Connecticut/San Mateo, California.

— **Paget, G.E. and Barnes, J.M. (1964):** (a) Evaluation of results: Qualitative application in different species P. 160. (b) Toxicity tests, P. 135-166. In: Evaluation of drug activities: Pharmacometrics, Vol. I, Eds Laurence, D.R. and Back-arach, A.L. Academic Press, London and New York.

The previous drugs need more studies as regards their dosage, duration of treatment and timing of intake, to clarify their prophylactic effects-if any-in the course of the disease.

Meanwhile, it was shown in this study that trimethoprim-sulphamethoxazole (4 mg/mouse) and clindamycin Hcl hydrate (3 mg/mouse) when given two days before infection led to survival of 30 % and 20 % of the tested mice respectively, with eradication of the organism from the peritoneal exudate of survived mice. These results were in agreement with that of Grossman and Ramington (1979) who stated that treatment of acute toxoplasmosis in mice with trimethoprim (200 mg/kg) and sulphamethoxazole (100 mg/kg) when continued for 14 days led to mortality rate of 60 % of tested mice, and also consistent with that of Araujo and Remington (1974) who stated that clindamycin Hcl hydrate when used immediately after infection with *Toxoplasma gondii* in a dose of 3 mg/mouse for ten days , led to mortality rate of 50 % of tested mice.

Inspite of the low cure rate in this study with the latter two drugs, it seems reasonable to try further studies with them in other doses and treatment schedules for a possible effect on the course of toxoplasma infection.

In chronic toxoplasmosis in this study, it was seen that praziquantel (32 mg/rat), levimasole (2 mg/rat) and chloroquine phosphate (27 mg/rat) had no effects on the course of chronic toxoplasmosis in rats. However, trimethoprim- sulphamethoxazole (29 mg/rat) and clindamycin Hcl hydrate (22 mg/rat) led to eradication of toxoplasma cysts from the brains with less histopathological changes of the brain, liver, and spleen of the treated rats. Again, these results focus on the two drugs that gave partial effects in acute toxoplasmosis, that invite the researchers for a more detailed and programmed studies of these drugs in toxoplasmosis.

11. Examination of the brain , liver and spleen by direct smear stained with Giemsa stain :

In the liver and spleen, toxoplasma cysts were not detected in their smears in all the groups , neither after two weeks nor after four weeks post-treatment . Meanwhile ,these cysts were detected in the brain smears in all smears two weeks and four weeks after treatment in groups I, II, III and VI. But in groups IV and V, toxoplasma cysts were detected in all smears two weeks after treatment, and were absent in all smears four weeks after treatments (Fig . 16).

DISCUSSION

In acute toxoplasmosis in this study, the drugs administered two days before infection, served as a trial to test and evaluate their prophylactic effects in the course of *Toxoplasma gondii* infection in mice .

It was shown in this study that , Praziquantel (5 mg / mouse), levimasole (0.5 mg/mouse) and chloroquine phosphate (4 mg/mouse) had no prophylactic effect on the course of acute experimental toxoplasmosis in mice when adminsitered two days before infection as a single prophylactic dose, since the mortality rates were 100 % in infected animals that was similar to the control untreated group. These results are consistent with those of El-Rifaie (1974) who found that antibilharzial drugs had no effect in treatment of experimental toxplasmosis in mice. Also Youssef et al. (1985) stated that levimasole in a dose of 6 mg/kg day for three successive days starting one day before infection of guinea pigs at mid-pregnancy with *toxoplasma gondii* led to termination of pregnancy. Again El-Rifaie (1974) proved that chloroquine phosphate (200 mg/kg) had no effect in treatment of acute toxoplasmosis in mice.

Table (IV) : Histopathological change of the spleen, two and four weeks after treatment in chronic toxoplasmosis in white rats.

Group	Drugs doses / rat	Congestion of the red pulp		Hyperplasia of the lymphoid follicles	
		2 weeks	4 weeks	2 weeks	4 weeks
I	Praziquantel (32mg)	moderate (+ +)	mild (+)	moderate (+ +)	mild (+)
II	Levimasole (2 mg)	moderate (+ +)	mild (+)	moderate (+ +)	mild (+)
III	Chloroquine Phosphate (27 mg)	moderate (+ +)	mild (+)	moderate (+ +)	mild (+)
IV	Trimethoprim + Sulphametho xazole (29 mg)	mild (+)	mild (+)	mild (+)	No change (—)
V	Clindamycin Hcl hydrate (22 mg)	moderate (+ +)	mild (+)	mild (+)	No change (—)
VI	Untreated control	severe (+ + +)	moderate (+ +)	moderate (+ +)	moderate (+ +)

Changes are shown in Figs . (13, 14, 15) .

mild (+), moderate (+ +), severe (+ + +), no change (—)

Table (III) : Histopathological changes in the liver , two and four weeks after treatment in chronic toxoplasmosis in white rats .

Group	Drugs doses/rat	Congestion of the sinusoids		Lobular Necrosis		Lymphocytic infilrtation In the portal tracts	
		2 weeks	4 weeks	2 weeks	4 weeks	2 weeks	4 weeks
I	Praziquantel (32 mg)	severe (+ + +)	moderate (+ +)	mild (+)	mild (+)	severe (+ + +)	moderate (+ +)
II	Levimasole (2 mg)	moderate (+ +)	moderate (+ +)	mild (+)	mild (+)	severe (+ + +)	moderate (+ +)
III	Chloroquine Phosphate (27 mg)	moderate (+ +)	moderate (+ +)	mild (+)	mild (+)	severe (+ + +)	moderate (+ +)
IV	Trimethoprim + Sulphamethoxazole (29 mg)	mild (+)	mild (+)	mild (+)	No change (—)	mild (+)	mild (+)
V	Clindamycin Hcl hydrate (22 mg)	mild (+)	mild (+)	mild (+)	No change (—)	mild (+)	mild (+)
VI	Untreated Control	moderate (+ +)	moderate (+ +)	mild (+)	mild (+)	severe (+ + +)	moderate (+ +)

Changes are shown in Figs . (7, 8, 9, 10, 11, 12) .

mild (+), moderate (+ +), severe (+ + +), no change (—)

وبناء على ما سبق أجدني مختلفا مع بعض ، ما أثبته ابن خلدون في قوله : « فان كثيراً من الواقعات بعده ﷺ تندرج في النصوص الثابتة فقاسوها بما ثبت وألحقوها بما نص عليه بشروط في ذلك الإلحاق تصحح تلك المساواة بين الشبيهين حتى يغلب على الظن أن حكم الله واحد فيهما وصار ذلك دليلاً شرعياً باجماعهم عليه وهو القياس »[٢٨٤] واختلافي مع العلامة ابن خلدون هو في حدود ضيقة جداً فقياس الصحابة لم يكن كما قال ابن خلدون (بشروط في ذلك الالحاق)

كما أنهم لم يطلقوا عليه (القياس) فلم يبحثوا عن شروط الالحاق ولم يطلقوا على ذلك الالحاق قياساً وان كانوا بهذا التصرف قد جعلوا القياس مصدراً تشريعياً ، وهو أمر لاحظه ابن خلدون نفسه عندما تحدث عن أصول الفقه .[٢٨٥] وذلك يتفق مع وجهة النظر التي عبر عنها محمد يوسف موسى في قوله : « حقاً أن الرأي في هذه الفترة من فترات تاريخ الفقه الاسلامي ليس هو القياس الذي عرف فيما بعد في عصر الفقهاء ».[٢٨٦]

ان الرأي في نظر هؤلاء المجتهدين من كبار الصحابة كان يعني أنهم أدركوا ما عبر عنه الشهرستاني فيما بعد بقوله : « والنصوص اذا كانت متناهية ، والوقائع إذا كانت غير متناهية ، ومالا يتناهى لايضبطه ما يتناهى علم قطعاً ان الأجتهاد والقياس واجب الأعتبار حتى يكون بصدد كل حادثة اجتهاد ».[٢٨٧]

هذا ما أدركه فقهاء الصحابة وعملوا على أساس الاجتهاد بإستخدام الرأي في مواجهة الحوادث المستجدة ، ونجد أنهم أجتهدوا بطريقة اعطاء الشبيه حكم شبيهه فأخذ العلماء من ذلك تشريع القياس .

واجتهدوا على أساس تغليب جانب المصلحة فأخذ العلماء من ذلك تشريع المصالح المعتبرة . وأستحسنوا في بعض المواقف فكانوا بذلك يفتحون الطريق للعلماء بعدهم ليستحسنوا . أما تحديد القياس وتعريفه ووضع شروط معينة لتحقيقه وضوابط لتلافي سؤ استخدامه ، وتحديد المصالح المعتبرة شرعا ومتى يؤخذ بها ، والاستحسان وكيفيته فلم يكن من وضعهم لأنهم كانوا بعيدين جداً عن وضع القواعد وتقييدها فهذا يعود إلى عصر متأخر جداً عنهم ، ربما نهاية القرن الثاني الهجري حينما كتب الشافعي رسالته في أصول الفقه .[٢٨٨]

B) Chronic toxplasmosis in rats :

I . Histopathological changes in the brain , liver and two and four weeks after drug administration :

Tables II , III and IV show these histopathological occuring in the brain , liver and spleen respectively , in toxoplasmosis in white rats :

Table (II) : Histopathological changes in the brain four weeks after treatment in chronic to mosis in white rats .

Group	Drugs doses / rat	Changes in the subarachnoid s		
		Congestion of blood vessels		Lympl infiltr
		After 2 weeks	After 4 weeks	After 2 weeks
I	Praziquantel (32 mg)	moderate (+ +)	mild (+)	moderate (+ +)
II	Levimasole (2 mg)	moderate (+ +)	mild (+)	moderate (+ +)
III	Chloroquine phosphate (27 mg)	moderate (+ +)	mild (+)	moderate (+ +)
IV	Trimethoprim + Sulpha-methoxazole (29 mg)	mild (+)	mild (+)	No change (−)
V	Clindamycin Hcl hydrate (22 mg)	mild (+)	mild (+)	No change (−)
VI	Untreated control	severe (+ + +)	moderate (+ +)	moderate (+ +)

Changes are shown in Figs . (1, 2, 3, 4, 5 and 6).

mild (+), moderate (+ +), severe (+ + +), no change (−

RESULTS

oplasmosis in mice :

ity rate in the tested animals in shown in table (1) :

s I, II, III and VI, examination of their peritoneal ealed the presence of trophozoite stages of *Toxo-* *ii* . whereas in groups IV and V, the trophozoite parasite were detected in the peritoneal exudate of nals, but completely eradicated from the peritoneal urvived mice .

Mortality rate in rats in acute Toxoplasmosis, under various drugs.

Drugs oses / mouse)	No. of dead animals along the observation days										The final % mortality
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
raziquantel 5 mg (I)	—	—	1	4	3	2	—	—	—	—	100
Levimasole .5 mg (II)	—	—	—	5	3	2	—	—	—	—	100
quine Phosphate mg (III)	—	—	—	5	4	1	—	—	—	—	100
hamethoxazole + Trimethoprim P) 4 mg (IV)	—	—	—	3	2	—	1	—	1	—	70
ndamycin Hcl ate 3 mg (V)	—	—	—	4	2	1	—	—	1	—	80
Untreated ntrol (VI)	—	—	—	5	4	1	—	—	—	—	100

six groups , each of ten albino rats , were inoculated I.P. with *Toxoplasma gondii* . One week after infection , the tested drugs were given orally to the first five groups , while the sixth was given saline to serve as a control . Two weeks later , half of the rats from each group were dissected . Specimens from liver , spleen , and brain were preserved in 70% normal saline and were processed to paraffin sections at 5 µm and stained with haematoxylin and eosin for histopathological study . Compression smear from each organ after complete dryness , fixed in methyl alcohol acetone free , and stained with Giemsa stain were examined under the microscope . After another two weeks the previous steps were done for the rest of the infected animals .

intraperitoneal passage carried out every three days . The infected exudate was withdrawn from the peritoneal cavity of previously infected mice on the third day of infection and inoculated into new mice . Peritoneal washing was done to detect the parasite in the peritoneal cavity of the infected mice . Examination of unstained sample was done using high power objective lens . Counting of the parasite was done on a counting slide through aspiration of the peritoneal exudate on the fourth day from previously infected mice . The peritoneal exudate was diluted with sterile saline and the degree of dilution varies according to the number of parasites required for each animal . The mean of two counts of toxoplasma trophozoite/cmm was taken to minimize the error of counting .

— Experimental design :

A) Acute toxoplasmosis in mice :

Animals were divided into six groups , each of ten mice. Each group was given the tested drug dissolved in water orally , the sixth group was given saline to serve as a control . Two days after administration of these drugs , mice in the six groups were inoculated intraperitoneally with RH strain of *Toxoplasma gondii* (about 200,000 trophozoite / 0.2 ml for each mouse) . Mice were closely observed daily , and the mortality rate in the tested groups was recorded for ten days .

B) Chronic Toxoplasmosis in rats :

Chronic infection in rats was achieved by intraperitoneal (I . P.) inoculation of about 400,000 *Toxoplasma* trophozoite / 0.2 ml into each rat .

MATERIALS AND METHODS

— **Animals :** Albino Swiss mice , 6-8 weeks old (about 20 g.wt.), and albino rats , 20 weeks old (about 200 g. wt.), of both sexes, were used. Animals were fed on ordinary diet, in a well equipped, ventilated and conditioned animal house .

— **Drugs :** * Praziquantel (Biltricide) (Bayer Co.).
* Levimasole (ketrax) (Cid Co.).
* Chloroquine phosphate (Alexandria Co.).
* Sulphamethoxazole (SMZ)
* + Trimethoprim (TMP) } (Sutrim) (Memphis Co.).
* Clindamycin Hcl hydrate (Dalacin-C) (Upjohn Co.).

The doses were calculated per animal by extrapolation of the human therapeutic doses according to Paget and Barnes table for interspecies dosage conversion (1964) .

All drugs were dissolved in distilled water and different concetrations were prepared according to animal weight . Each animal received 0.2ml of the tested drug solution containing the proper calculated dose orally , using polythene tubes fitted to tuberculin syringe . In acute toxoplasmosis the drugs were given once , while in chronic toxoplasmosis , the drugs were given daily for seven days .

— **Parasite :** RH strain of toxoplasma (the trophozoite form) was maintained in the laboratory through mice by regular

ites multiply , break out , and spread the infection to lymph nodes and other organs " Acute stage of the disease " , they later penetrate nerve cells especially those of the brain and eye , forming tissue cysts " Chronic stage of the disease " (Schmidt and Roberts , 1985) .

In the brain , Beverley (1974) recorded the occurance of inflammatory changes in the form round cell infiltrations mainly lymphocytes with some plasma cells and macrophages . The infiltrations tend to be focal in the brain , the larger focal lesions tend to undergo central necrosis . In acute infections , the histopathological studies demonstrated that the liver cells showed degeneration which progressed from hydropic to fatty one , with marked cellular infiltration around blood vessels in the form of granulomata . While in chronic infection most of the liver cells were normal but some foci of necrosis were seen (Rifaat et al ., 1981) . In the spleen of chronically infected animals , the splenic follicles are enlarged with the presence of immunoblasts in the germinal centers , the cords of the red pulp are thickened and contain numerous plasma cells (Rifaat et al ., 1981) .

Extensive experimental works have been performed along the last five decades for detection of effective anti - toxoplasma drugs . Clinically acute infections can be treated with a combination of pyrimethamine « 25mg/day» for 3-4 weeks , and tri-sulfaprimidines «2-6g/day» for 3-4 weeks . an alternative drug is spiramycin «2-4g/day» for 3-4 weeks (Goldsmith , 1989) .

This work has been designed to study the effect of some drugs on acute and chronic toxoplasmosis in experimental animals .

INTRODUCTION

Toxoplasma gondii is a coccidian protozoan of worldwide distribution , that infects a wide range of animals and birds , but does not appear to cause disease in them . The normal final hosts are strictly the cat and related animals ; the only hosts in which the oocyst producing sexual stage of Toxoplasma can occur (Heyneman , 1981) .

Toxoplasmosis is the term applied to aquired or congenital infections of man and other mammals caused by *Toxoplasma-gondii* . It occurs on a wide scale in Egypt particularly among women (El - Rifaie , 1974) . Transmission of the parasite occurs through many routes . It is transmitted transplacentally to foetus in approximately 40% of cases (El - Desouqi , 1978 & White , 1990) , by direct contact in laboratory workers handling the living parasite , or in workers in slaughter houses handling infected meat , and from oocysts in cat faeces , or from tissue cysts in raw or undercooked meat (Heyneman , 1989) . Infection can also be transmitted by blood transfusion and leucocyte transfusion from infected donors (Siegel et al , 1971) .

The course of toxoplasmosis was found to be acute in mice and mostly chronic and latent in rats (Frenkel , 1953) . Organisms (either sporozoites from oocysts or trophozoites from tissue cysts) invade the mucosal cells of the cat's gut where they form schizonts and gametocytes , oocysts develop , exit from the host cell into the gut lumen , and pass out via faeces . If these oocysts are ingested by a rodent or other mammal including humans , they establish an infection in which it reproduces asexually . Infection is believed to result in parasitaemia then in localization and multiplication of the organism in various tissues forming viable trophozoites . These trophozo-

EFFECT OF SOME DRUGS ON ACUTE AND CHRONIC EXPERIMENTAL TOXOPLASMOSIS

El-Naggar,** **A.R.; Sobhy, M.K.;**** El-Ridi, A.S*.; Hamadto*, H.A.; Marii, N.E.;*** and Nagaty*, IM.

Faculty of Medicine, Cairo* and Zagazig Universities (Parasitology*, Pharmacology** and Pathology*** Dept.)

ABSTRACT

This study was conducted on six groups of mice and rats each of ten,to detect the effect of some drugs on the course of acute and chronic toxoplasmosis . In acute toxoplasmosis , mice were given drugs (praziquantel , levimasole , chloroquine , trimethoprim -sulphamethoxazole , and clindamycin hydrochloride) two days before infection as a single dose , while in chronic toxoplasmosis rats were infected with RH strain of *Toxoplasma gondii* one week before receiving the same drugs mentioned before .

It was found that praziquantel , levimasole and chloroquine phosphate had no effect on acute and chronic toxoplasmosis . While trimethoprim - sulphamethoxazole and clindamycin Hcl produced some effects in both acute and chronic toxoplasmosis .

In acute toxoplasmosis they reduced the mortality rate of infected mice and eradicated the parasite from their peritoneal exudate . While in chronic toxoplasmosis , these drugs ameliorated the histopathological changes in brain , liver and spleen of infected rats .

The therapeutic effects of these drugs need further studies to evaluate their efficacy and dosage in the course of toxoplasmosis .

بسم الله الرحمن الرحیم

n
of
s
ie
cl
of
al
io-
of
ies
as-

مطابع جامعة أم القـ

مطـ

الحواشي*

١٧١ - ابن سعد ، الطبقات ج ٣ ص ٣٧٥ .
١٧٢ - الزركشي ، المصدر السابق ص ٥٦ .
١٧٣ - ابن سعد ، المصدر السابق جـ ٢ ص ٣٧٥ .
١٧٤ - الزرقاني ، المصدر السابق جـ ٤ ص ٤٦ .
١٧٥ - عبد الله بن عبد العزيز العنقري ، حاشية الروض المربع ، جـ ٣ ص ٩١ .
١٧٦ - ابن قتيبة الدينوري ، عيون الأخبار ، جـ ٤ ص ٦٥ .
١٧٧ - الحاكم ، ، المصدر السابق ، جـ ٢ ص ٣٩٣ ، البيهقي ، ، المصدر السابق ، جـ ٧ ص ٢٠٦ .
١٧٨ - الزركشي ، ، المصدر السابق ، ص ١٢٥ .
١٧٩ - الترمذي ، المصدر السابق ، ج ١ ص ٢١٢ .
١٨٠ - العيني ، ، المصدر السابق ، جـ ٤ ص ٢٩٨ .
١٨١ - الترمذي ، ، المصدر السابق ، جـ ٢ ص ٣٢٥ .
١٨٢ - العيني ، ، المصدر السابق ، جـ ٢٠ ص ٣٠٩ .
١٨٣ - الزركشي ، ، المصدر السابق ، ص ١٥٥ .
١٨٤ - العيني ، ، المصدر السابق ، جـ ٢٠ ص ٣١٠ .
١٨٥ - ابن ماجه ، المصدر السابق ، جـ ١ ص ٦٥٥ .
١٨٦ - ابن حنبل ، المصدر السابق ، جـ ٦ ص ١٤١ ، ٢٥٢ ، ٢٩٨ .
١٨٧ - المصدر السابق ، جـ ٧ ص ٩٣ ، جـ ٩ ص ١٠٤ .
١٨٨ - سليمان بن أحمد بن أيوب الطبراني ، المعجم الصغير ، جـ ١ ص ١٥٩ .
١٨٩ - الزركشي ، المصدر السابق ، ص ٩٦ .
١٩٠ - المصدر السابق ، ص ٦٥ .
١٩١ - محمود ، المصدر السابق ، ص ١٣٣ .
١٩٢ - الموطأ ، ص ٥١ .
١٩٣ - الترمذي ، المصدر السابق ، جـ ١ ص ٧٢ ، ابن ماجه ، المصدر السابق ، جـ ١ ص ١٩٩ .

---

* للمعلومات الكاملة عن المصادر يرجع للقسم الأول في العدد السابق من المجلة ، كما يرجع إلى قائمة المراجع في النهاية .

مجلة جامعة أم القرى

مجلة فصلية للبحوث العلمية المحكمة

السنة الخامسة العدد السابع العام ١٤١٣هـ/١٩٩٢-٩٣م

* * * * * * * *

شروط النشر :

١ ـ أن يكون البحث أصيلاً من حيث الجدة والابتكار .

٢ ـ وأن لا يكون جزءاً من بحث سابق أو رسالة جامعية وأن يقدّم الباحث إقراراً خطياً بأن لا يكون البحث منشوراً أو معروضاً للنشر في جهة أخرى

٣ ـ أن لا تزيد عدد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة بما في ذلك الملاحق وتقديم ثلاث نسخ من البحث بالآلة الكاتبة على ورق مقاس (٢٢ × ٢٨ حجم كوارتر) ولا تزيد الأسطر على (٢٤) سطراً في الصفحة الواحدة وتقديم ملخّص للبحث بما لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة على أن تكتب الرسوم والخرائط وما يشبهها بالحبر الصيني على ورق (الكلك) .

٤ ـ الإلتزام بقواعد ومواضعات مناهج البحث العلمي

٥ ـ تقديم تعريف علمي عن الباحث لا يتجاوز خمسة أسطر .

ملاحظــة .

ـ أي بحث لا يستوفي الشروط لن يُلتفت إليه .

عنوان المراسلات :

جامعة أم القرى ـ مكة المكرمة ـ أمانة مجلة الجامعة ـ ص ب ٧١٥ ـ تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م .ك الجامعة ـ فاكسميلي ٥٥٦٤٥٦٠ ـ تليفون ٥٥٧٤٦٤٤ ـ ٠٢ تحويلة ١٣٥ ـ برقيا : جامعة أم القرى ـ مكة .

المحتويـــات

تابع المحتويات

الإفتتاحيـة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ، ونصلي ونسلم على خير خلقه ، سيدنا وإمامنا ونبينا محمد ، وعلى آله وصحبه . وبعد

يسر هيئة مجلة جامعة أم القرى أن تقدم لقرائها الكرام من رجالات العلم والبحث العلمي الأصيل هذا العدد السابع من مجلة البحوث العلمية بجامعة أم القرى « بحوث محكمة » ضمن أعدادها المتتالية المباركة ، والتي حفلت بعدد جيد من الأبحاث المحكمة الرائدة . وبحمد الله يحتوي هذا العدد على مجموعة من البحوث العلمية المبتكرة ، سواء في مجالات الدراسات الشرعية ، أو مجال الدراسات اللغوية والأدبية ، إضافة إلى بعض الدراسات التاريخية ، والجغرافية ، وكذا في مجال الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية ، وغير ذلك من الدراسات والبحوث العلمية الفريدة ، التي تسهم ـ بلا شك ـ في مسيرتنا العلمية الموفقة بقيادة ولي الأمر خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز آل سعود حفظه الله وحكومته الرشيدة إسهاماً واضحاً ، وتضيف لبنة صالحة إلى الصرح الشامخ لحضارتنا الإسلامية العريقة ، وتاريخنا الإسلامي الحافل بالأمجاد .

وفق الله الجميع لما يحبه ويرضاه ، وأخذ بأيدينا إلى ما فيه الخير والصلاح . والله حسبنا ونعم الوكيل .

مدير الجامعة
والمشرف العام على هيئة المجلة
د . راشد الراجح

دراسات في
الشريعة الإسلامية

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص البحث

لا شك أن منهج المحدثين في تحمل الحديث وروايته ونقد الرواة والرواية قد دونه المحدثون في كتب عرفت بكتب مصطلح الحديث أو علوم الحديث وكذا في كتب تاريخ الرجال ، غير أنه لم تزل هناك جزئيات تتعلق بمسلكهم في التحمل والرواية لم يدونوها في كتب المصطلح على وجه الخصوص وإنما يذكرون ملامحها أحيانا ـ في غير كتب المصطلح من كتب الحديث ككتب تاريخ الرجال مثلا ـ في سياق كلامهم عن أمور وحوادث شتى لا تتعلق بها بصورة مباشرة ، فجاء هذا البحث ليكشف لنا عن حقيقة بعض تلك الجزئيات التي تلتصق بحياتهم في تحمل الحديث عن الشيوخ وهي الانتخاب عليهم .

وليكشف أيضا عن آثار هذا الانتخاب وعن أهميته . ذلك الانتخاب الذي فتح لنا كوة اطلت على مدى حرص المحدثين على السنة وعلى استغلالهم الزمن والطاقات في سبيلها تحملا وحفظا وتنقية لها من الضعف والزيف .

وعن مدى حرصهم على تحمل ماصح من الحديث عن النبي ﷺ .

كما يكشف لنا عن حقيقة جديرة بالاهتمام من كل متخصص بعلم الحديث وهي : أن كتب المصطلح لم تغط جميع جزئيات حياة المحدثين الحديثية بالشكل الكامل وإنما إختصت برسم المنهج الأساسي العام فحسب دون تفريع ، فهناك جزئيات كثيرة تحتاج إلى تتبع من ثنايا كلامهم وخاصة في كتب الرجال ثم إبرازها بصورة متكاملة الى حيز الوجود كي تعكس لنا نمطا من نمط حياتهم الحديثية والله أعلم .

١٩٤ ـ ابن القيم ، المصدر السابق ، جـ١ ص ٥٦ .
١٩٥ ـ ابن سعد ، المصدر السابق ، جـ٢ ص ٣٦٥ .
١٩٦ ـ الحاكم ، المصدر السابق ، جـ٣ ص ٣٥٩ .
١٩٧ ـ ابن سعد ، المصدر السابق ، جـ٣ ص ٣٦٨ .
١٩٨ ـ المصدر السابق ، ص ٣٦٦ .
١٩٩ ـ الزرقاني ، المصدر السابق ، جـ٤ ص ٤٦ ، مسلم بن الحجاج القشيري ، صحيح مسلم بشرح النووي ، جـ٣ ص ٥٥٨ .
٢٠٠ ـ محمد بن جرير الطبري ، جامع البيان ، جـ٥ ص ١١ .
٢٠١ ـ المصدر السابق ، جـ٥ ص ١٢ .
٢٠٢ ـ ابن حنبل ، المصدر السابق ، جـ٦ ص ٣٧ .
٢٠٣ ـ الترمذي المصدر السابق ، جـ٢ ص ٣٩٥ .
٢٠٤ ـ ابن قتيبة ، عيون الأخبار ، جـ٤ ص ٩٥ .
٢٠٥ ـ الجصاص ، المصدر السابق ، جـ٢ ص ١٤٧ .
٢٠٦ ـ العيني ، المصدر السابق ، جـ٢٠ ص ١١١ ، محمود ، المصدر السابق ، ص ١٤٥ .
٢٠٧ ـ الزرقاني ، المصدر السابق ، جـ٤ ص ٤٧ .
٢٠٨ ـ ابن عبد البر ، المصدر السابق ، جـ٢ ص ١٨٨ .
٢٠٩ ـ العيني ، المصدر السابق ، جـ٩ ص ٢٤٨ .
٢١٠ ـ ابن حنبل ، المصدر السابق ، جـ٣ ص ٣٢٢ .
٢١١ ـ الترمذي ، المصدر السابق ، جـ٣ ص ٢٨٠ .
٢١٢ ـ ابن حنبل ، المصدر السابق ، جـ٥ ص ٢٥٦ .
٢١٣ ـ الترمذي ، المصدر السابق ، جـ٣ ص ٢٨٣ .
٢١٤ ـ الحاكم ، المصدر السابق ، جـ٤ ص ٣٣٩ .
٢١٥ ـ الطبري ، جامع البيان ، جـ٦ ص ٤٥ .
٢١٦ ـ الآمدي ، المصدر السابق ، جـ٣ ص ٢٢١ .
٢١٧ ـ الحاكم ، المصدر السابق ، جـ٤ ص ٣٤٠ ، ابن حزم ، المحلي ، جـ٩ ص ٩٢٢ .
٢١٨ ـ ابن سعد ، المصدر السابق ، جـ٢ ص ٣٦٦ .
٢١٩ ـ المصدر السابق .
٢٢٠ ـ الحاكم ، المصدر السابق ، جـ٤ ص ٣٣٥ ، الزرقاني ، المصدر السابق ، جـ٣ ص ٤٢٥ .
٢٢١ ـ البيهقي ، المصدر السابق ، جـ٦ ص ٢٢٨ .
٢٢٢ ـ محمود ، المصدر السابق ، ص ١٣٣ .
٢٢٣ ـ ابن سعد ، المصدر السابق ، جـ٢ ص ٣٦٦ .
٢٢٤ ـ الذهبي ، المصدر السابق ، جـ١ ص ٣٩ .

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين وصلى الله على سيدنا محمد الذي انتخبه الله عز وجل من سائر خلقه أجمعين فكان أفضل الخلق وقدوتهم ، ثم انتقى أمته من بين سائر الأمم فكانت خير أمة أخرجت للناس واختار له أصحابا هم خير هذه الأمة فنالوا شرف الصحبة وقاموا بواجب الاسلام خير قيام رضي الله عنهم وعن أتباعهم ومن سار على نهجهم إلى يوم الدين وبعد :

فإنه لما صدرت السنة من نبينا عليه الصلاة والسلام الذي لا ينطق إلا بالحق وكانت المصدر الثاني للتشريع الإسلامي بعد القرآن الكريم اهتم المسلمون بها منذ أن صدرت منه عليه الصلاة والسلام إلى يومنا الحاضر .

وكان من مظاهر هذا الاهتمام تحملها وروايتها والرحلة فيها ، وكان أفضل من اهتم بها هم أصحاب رسول الله ﷺ فتحملوها بكامل الأمانة ثم أدوها إلى التابعين ثم تناقلها الخلف عن السلف .

ولما توسعت رقعة الإسلام وازداد عدد المسلمين ازداد أيضا ذلك الاهتمام مما نتج عن ذلك كثرة الأسانيد المتضافرة ـ وهذا أمر يحوج المحدث الحريص على تحمل ماليس عنده ـ من غريب صحيح وإسناد عال ـ إلى انتخاب ما يحرص عليه من تلك الروايات الكثيرة تحصيلا للمقصود بزمن يسير ، ولما كان للانتخاب هذا الأثر الايجابي اهتم به المحدثون اهتماما وصلوا فيه إلى التسابق والنقد مما نتج عن ذلك تفاوت في مستوى جودته لأن جودة الانتخاب ترتكز أصلا على مدى الحفظ والدراية وهذا أمر تتفاوت فيه العلماء .

ولقد كان للانتخاب آثار إيجابية غير ما تقدم إذ كان له أثره في الحديث المنتخب لأنه يقتضي اختيار واصطفاء أجود ماعند الشيوخ من أحاديث غالبا ، وهذا يعني أن الانتخاب طريق لجمع الجيد من الحديث .

كما أن له أثره الذي ينعكس على شخصية المنتخب حيث أنه يبرز مدى حفظه ودرايته بعلوم الحديث .

كما أن له أثره في شخصية المنتخب عليه حيث أنه دل على وجود أحاديث مستقيمة عنده تشعر باستقامة أمره ابتداء وهذا كله أمر إيجابي لا يُستهان به .

ومع ما للانتخاب من آثار واهتمام المحدثين به فإنهم لم يعرّفوه ولم يذكروا أوصافه ومميزاته وآثاره في باب مستقل ، ولعل ذلك يعود إلى أنه ليس ضابطا من ضوابط الرواية وليس طريقا من طرق التحمل ، وإنما غايته أنه وسيلة لتحمل نوع معين من الحديث بزمن يسير إذ هو مجرد اختيار للحديث قبل تحمله بأحد طرق التحمل المعتبرة .

وإنما ذكره المحدثون في ثنايا حديثهم عن قضايا حديثية أخرى دون تعريف أو تفصيل له .

هذا وقد وفقني الله عز وجل لجمع مايقرب من مائة نص من هذا القبيل تبين لي بعد دراستها وتحليلها تعريف الانتخاب وأثره وأهميته .

فأرجو الله عز وجل أن يوفقني في هذا العمل وأن يجعله خالصا لوجهه وأن يعم به النفع إنه سميع مجيب ، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

خطـــة البحث

١ ـ معنى الانتخاب في اللغة العربية .

٢ ـ معنى الانتخاب عند المحدثين وانقسامه إلى انتخاب سماع وانتخاب رواية .

٣ ـ الفصل الأول في بيان مفردات التعريف .

بيان مفردات انتخاب السماع

- اختيار أهل المجلس للمنتخِب وإمساك المنتخِب بأصل الشيخ .
- مميزات المنتخِب .
- مميزات المنتخَب عليه .
- نوعية الحديث المنتخَب .
- كتابة الحديث المنتخَب قبل تحمله أو حال تحمله .
- طريق تحمل الأحاديث المنتخَبة .
- اتحاد مجلس الانتخاب والسماع وانفصالهما .
- الانتخاب للجماعة والانتخاب الفردي .
- أما انتخاب الرواية فيتضح في ذكر أدلة وأمثلة عليه .
- أخطاء قد تطرأ حال الانتخاب .

٤ ـ الفصل الثاني في أثر الانتخاب .

- أثره في حجية الحديث المنتخَب .
- أثره في درجةالمنتخِب من حيث الجرح والتعديل .
- أثره في درجة المنتخَب عليه من حيث الجرح. والتعديل .

٥ ـ الفصل الثالث في تاريخه وأهميته .

- تاريخه .
- أهميته .
- اهتمام المحدثين به .

٦ ـ الخاتمة .

٧ ـ الفهارس .

معنى الانتخاب في اللغة العربية :

الانتخاب : مصدر نخَب ـ كمنع ونصر ـ يطلق على الانتقاء والاختيار والانتزاع .

قال ابن منظور : الانتخاب : الاختيار والانتقاء ، ومنه النُخْبة وهم الجماعة تختار من الرجال فتنتزع منهم :

وقال أيضا : قال الأصمعي : هم نُخَبة القوم بضم النون وفتح الخاء ـ وقال أبو منصور وغيره : يقال : نُخْبة القوم ـ بإسكان الخاء ـ واللغة الجيدة ما اختاره الأصمعي[1] . ا . هـ .

وفي معجم مقاييس اللغة : (نخب) النون والخاء والباء تدل على تَعَظُّم . يقال : أحدهما على خيار شيء : والآخر على ثَقْب وهزْم في شيء[2] . ا . هـ .

وفي الصحاح الانتخاب : الانتزاع ، والانتخاب : الاختيار .

والنُخَبة ـ بفتح الخاء ـ مثل النُجَبة ـ بالتحريك ـ والجمع نُخَب مثل : رُطَبة ورُطَب . يقال جاء في نُخَب أصحابه أي في خيارهم[3] . ا. هـ.

وأما معنى الانتقاء فقد قال ابن فارس ؛ (نقى) النون والقاف والحرف المعتل أصل يدل على نظافة وخلوص ، منه : نقيت الشيء . خلصته مم يشوبه تنقية ، وكذلك يقال : انتقيت الشيء كأنك أخذت أفضله وأخلصه والنُقاية : أفضل ماانتقيت من شيء[4] ا . هـ .

وفي الصحاح : نقاوة الشيء خياره وكذلك النقاية بالضم فيهما وقال أيضا التّنقية : التنظيف ، والانتقاء ، الاختيار ، والتنقي : التخير[5] . ا . هـ .

---

(١) لسان العرب لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري ت ٧١١ هـ . ١ / ٧٥٢ نشر دار صادر بيروت .

(٢) معجم مقاييس اللغة لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا بن حبيب الرازي ت ٣٩٥ هـ . ٥ / ٤٠٨ نشر دار الكتب العلمية ـ إيران .

(٣) الصحاح لإسماعيل بن حماد الجوهري ت ٣٩٣ هـ . ١ / ٢٢٣ نشر دار الملايين بيروت .

(٤) معجم مقاييس اللغة ٥ / ٤٦٤ .

(٥) ٦ / ٢٥١٤ وانظر لسان العرب ١٥ / ٣٣٨ .

ومما تقدم يتضح أن الانتخاب والانتقاء بمعنى واحد وهو الاختيار كما يلاحظ أن الاختيار لا يكون إلا بانتزاع واحد من اثنين فأكثر ، أو قلة من كثرة . وفي هذا المعنى قوله تعالى ﴿ واختار موسى قومه سبعين رجلا لميقاتنا ﴾[1] فقوم موسى عليه الصلاة والسلام لم يكونوا سبعين رجلا فقط وإنما كانوا أضعاف هذا العدد بكثير بدون شك إذ لو كانوا سبعين رجلا فلا تتم عملية الاختيار عندئذ ، لأن الاختيار هو انتقاء قلة من كثرة ، والأصل في تقدير معنى الآية ، واختار موسى من قومه سبعين رجلا لميقاتنا . فحذفت (من) من الآية ـ وهي للتبعيض ـ لدلالة السياق[2] .

وفي هذا المعنى أيضا ماأخرجه الإمام أحمد[3] بإسناده من حديث وفد عبد القيس أنهم سمعوا رسول الله ﷺ يقول : اللهم اجعلنا من عبادكم المنتَخَبين الغر المحجلين الوفد المتقبلين ، فقالوا : يارسول الله ماعباد الله المنتَخَبون ؟ قال : عباد الله الصالحون . . . الحديث .

والصالحون قليلون بالنسبة لسائر البشر انتخبهم الله عز وجل لهذه المنزلة الرفيعة . قال الله تعالى : ﴿ وقليل من عبادي الشكور ﴾[4] وقال أيضا : ﴿ إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وقليل ماهم ﴾[5] .

ومن ذلك أيضا ماأخرجه ابن ماجة[6] من حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال : قال رسول الله ﷺ لتُنْتَقون كما يُنْتقى التمر من أغفاله[7] فليذهبن خياركم وليبقين شراركم فموتوا إن استطعتم .

---

(١) الأعراف ١٥٥

(٢) انظر كتاب أنوار التنزيل وأسرار التأويل للإمام ناصر الدين أبي سعد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي ت ٦٨٥ هـ صفحة ٢٢٤ نشر دار الجيل .

(٣) المسند للإمام أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني ت ٢٤١ هـ . ٣ / ٤٣١ .

(٤) سبأ (٥) ص ٢٣ .

(٦) كتاب الفتن ـ باب شدة الزمان وقال البوصيري في الزوائد في إسناده فقال . ا . هـ ٢ / ١٣٤٠ .

وعزاه الإمام السيوطي في الجامع الصغير إلى ابن ماجة والحاكم ورمز لصحته . وحكى الإمام المناوي في فيض القدير تصحيح الحاكم له ثم قال :

وأقره الذهبي . ا هـ . انظر فيض القدير شرح الجامع الصغير ٥ / ٢٦٣ ، نشر دار الفكر .

(٧) الأغفال : جمع غُفْل يطلق على موات الأرض ، كما يطلق على غير جياد الإبل . انظر لسان العرب ١١ / ٤٩٨ ويطلق قياسا على رديء التمر والله أعلم .

معنى الانتخاب عند المحدثين :

هو أن يعهد المحدثون أو طلاب الحديث في مجلس من مجالس الحديث إلى حافظ من الحفاظ . ليقوم لهم بالانتخاب من أحاديث شيخ المجلس الذي عُقد المجلس من أجل السماع منه ، فيقوم ذلك الحافظ بالإمساك بأصل الشيخ ثم ينظر في أحاديث الكتاب ويختار منها الأحاديث الصالحة للحجية غالبا ـ حسب نظر المنتخِب ـ وخاصة منها الأفراد والأسانيد العالية ، فيمليها المنتخب على الحضور في المجلس مع كتابته هو لها أيضا أم لا !

وبعد الانتهاء من الإملاء يتحملونها عن الشيخ بطريق السماع أو العرض ، سواء كان تحملها عن الشيخ في نفس المجلس أو في مجلس آخر . فهذا وجه وهناك وجه آخر وهو أن يعلم المنتخب الشيخ بكل حديث ينتخبه أولا بأول فيقوم الشيخ عندئذ بإملائه على أهل المجلس . وسواء انتخب الحافظ للجماعة أو لنفسه بانفراد مع الشيخ .

وهذا قسم للانتخاب . وهناك قسم آخر وهو : أن يتحمل المحدث عن شيخه أحاديث متعددة ذات أنواع مختلفة ومراتب متفاوتة ثم عندما يجلس للرواية عن الشيخ أو يصنف ماتحمله عنه فإنه عندئذ لا يحدث ولا يصنف جميع ماسمعه منه وإنما ينتقي من أحاديثه ماهو صالح للرواية عنده أعم من كونه فردا أو مشهورا أو عاليا أو نازلا .

وبعد هذا التعريف يظهر لدينا أن الانتخاب قسمان :

الأول : ويمكن أن نطلق عليه انتخاب السماع .

الثاني : ويمكن أن نطلق عليه انتخاب الرواية .

هذا وسوف أوضح هذا التعريف في الفصل الأول مبينا أدلته وثوابته إن شاء الله تعالى .

الفصل الأول : في بيان انتخاب السماع وانتخاب الرواية :

أما انتخاب السماع فيتضح في النقاط التالية :

- اختيار أهل المجلس للمنتخِب ، وإمساك المنتخب بأصل الشيخ .
- مميزات المنتخِب .
- مميزات المنتخَب عليه.
- نوعية الحديث المنتخَب .
- كتابة الحديث المنتخَب قبل تحمله أو حال التحمل .
- طرق تحمل الأحاديث المنتخَبة .
- اتحاد مجلس الانتخاب والسماع وانفصالهما .
- الانتخاب الفردي والانتخاب للجماعة .
- أما انتخاب الرواية فيتضح في ذكر أدلة وأمثلة عليه .

اختيار أهل المجلس للمنتخِب وإمساك المنتخب بأصل الشيخ :

بما أن الانتخاب يكون أحيانا لجماعة[1] فذلك مشعر بوجود منتخِب ينتخِب لهم وذلك يقتضي اختيار أهل المجلس له ، لأن المنتخب يبعد أن يفرض نفسه على أهل المجلس أصلا ، ولو فعل ذلك مثلا لرفض ذلك أهل المجلس خاصة إذا لم يكن أهلا لذلك ، لأن مسئولية الانتخاب تتطلب سعة حفظ وضبط ودراية فضلا عن العدالة[2]، كما أن المنتخب لا ينتخب لنفسه فحسب وإنما ينتقي لغيره. لهذا لابد من اختيار أهل المجلس له ، قال الإمام الخطيب البغدادي : من لم تعل في المعرفة درجته ولاكملت لانتخاب الحديث آلته فينبغي أن يستعين ببعض حفاظ وقته على انتقاء ماله غرض في سماعه وكتبه[3] أ . هـ .

---

(١) كما تقدم في معنى الانتخاب عند المحدثين وسوف يأتي أدلة وأمثلة على ذلك في صفحة ٣٥ .

(٢) سوف تأتي أدلة ذلك في صفحة ١٩ .

(٣) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ٢ / ١٥٦ نشر مكتبةالمعارف بالرياض .

فالاستعانة بالحافظ البصير بالانتخاب اختيارية وليست إجبارية ، هذا وقد ورد من فعل المحدثين ما يؤيد هذا الأصل ، قال مأمون المصري المحدث : خرجنا إلى طَرَسوس[1] مع النَّسائي سنة الفداء فاجتمع جماعة من الأئمة عبد الله بن أحمد بن حنبل ومحمد بن إبراهيم مربع وأبو الأذان وكِيلجة[2] فتشاوروا من ينتقى لهم على الشيوخ فأجمعوا على أبي عبد الرحمن النسائي وكتبوا كلهم بانتخابه[3] ا . هـ .

وأما إمساك المنتخب بأصل الشيخ فهذا أمر يقتضيه المقام أيضا . فلو أنه لم يمسك المنتخِب بأصل الشيخ لما تم الانتخاب إذ كيف ينتخب إذن ؟

هذا وقد ورد ذلك بصريح عبارات المحدثين فمن ذلك قول الحافظ ابن حجر :

روينا في مناقب البخاري بسند صحيح أن إسماعيل بن أبي أويس أخرج له أصوله وأذن له أن ينتقي منها وأن يعلم على مايحدث به ليحدث به ويعرض عما سواه ا . هـ[4] .

وإذا أمسك المنتخِب بأصل الشيخ وانتخب منه فلا بد في هذه الحال من أن يُعلم على كل حديث ينتخبه بعلامة يختارها هو كي يسهل على الشيخ معرفته فيؤديه لهم عندئذ . كما أن لذلك فوائد أخرى .

قال الإمام أبو عمرو بن الصلاح : وكانت العادة جارية برسم الحافظ علامة في أصل الشيخ على ماينتخبه . ا . هـ[5] .

---

(١) طرسوس : بفتح الطاء والراء مدينة بثغور الشام بين أنطاكية وحلب وبلاد الروم . ا . هـ معجم البلدان ٤ / ٢٨ نشر دار صادر .

(٢) أبو الأذان لقب عمرو بن إبراهيم . وكيلجة ـ بكسر الكاف وسكون الياء وفتح اللام ـ لقب محمد بن صالح بن عبد الرحمن البغدادي . (انظر المغني في ضبط أسماء الرجال للشيخ محمد طاهر بن علي الهندي ت ٩٨٦ هـ نشر دار الكتاب العربي بيروت) .

(٣) الجامع لأخلاق الرواي وآداب السامع ٢ / ١٥٦ وسير أعلام النبلاء ١٤ / ١٣٠ للإمام الذهبي : محمد بن أحمد بن عثمان . ت ٧٤٨ هـ نشر مؤسسة الرسالة بيروت .

(٤) مقدمة فتح الباري ٣٩١ للحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ت ٨٥٢ هـ إدارات البحوث العلمة والإفتاء والدعوة والإرشاد في الرياض .

(٥) كتاب علوم الحديث المعروف بمقدمة ابن اصلاح صفحة ٢٢٥ نشر المكتبة العلمية بالمدينة بالمدينة المنورة .

ميرة والتذكرة للحافظ العراقي : وقولي : وعلّموا في الأصل . هذا
به عادة الحفاظ من تعليمهم في أصل الشيخ على ماانتخبوه ، وفائدته
أو ليمسك الشيخ أصله ، أو لاحتمال ذهاب الفرع فينقل من الأصل
الأصل بذلك المُعْلَم عليه ، واختياراتهم لصورة العلامة مختلفة ، ولا
ء . ا . هـ[1] .

خب :

مميزات المنتخِب لا بد أن نتعرف على مهمته ودوره في الانتخاب كي
يجب أن يتميز به .

دوره يأخذ بنا نحو التعرف على مقاصد الانتخاب كي تتجلى لنا مهمة المنتخب
حة .

صد الانتخاب فإنها تظهر من خلال معناه إذ معناه الاختيار والانتقاء والاختيار
باصطفاء الأفضل من الفاضل والفاضل من المفضول والأجود من الجيد ، ولو
ك لم يكن للانتخاب فائدة .

م أن الشيوخ يتحملون عن شيوخهم أحاديث عديدة ذات أنواع مختلفة
وتة ، ومنها أحاديث توجد لدى المحدثين الذين حضروا مجلس الانتخاب ومنها
لديهم ، ومنها أحاديث معلولة ومنها السالم من العلة .

تأتي مهمة المنتخب كي يختار الحديث الذي لا يوجد لديه ولا لدى الذين
، وهذا يستدعي منه أن يكون قد حفظ مرويات أهل بلده وبالأخص كل
للانتخاب ، كما يستدعي ضبطا لحفظه لأن عليه أن يستعرض في هذه
أحاديث الشيخ ـ الذي ينتخب عليه ـ على حفظه وهذا أمر ليس بالهيّن

---

٢٣٠ طبع المطبعة الجديدة بمدينة فاس في المغرب . وانظر فتح المغيث شرح ألفية
ث للحافظ السخاوي ٢ / ٣٣٠ نشر المكتبة السلفية بالمدينة المنورة .

يضاف إلى ذلك أن يكون لديه قوة معرفة ودراية بأحوال الرواة ومروايتهم كي يتمكن من اختيار الأحاديث السالمة من العلل .

كما يجب أن يكون يقظا غير مغفل وإلا زل في الانتخاب علما أن خطأه في الانتخاب يقع ضرره على كل من ينتخب لهم ، فأقل شيء في ذلك ضياع الزمن والجهد سدى دون فائدة .

هذا ويمكن أن نستدل لما سبق بما أخرجه الامام الخطيب البغدادي[1] من حديث الإمام أحمد بن سعيد بن عُقْدة قال : كنا نحضر مع عُبيد العِجْل[2] فنكلمه فلا يجيبنا ، فإذا خرجنا قلنا له : كلمناك فلم تجبنا ؟ قال : إذا أخذت الكتاب بيدي يطير عني مافي رأسي فيمر بي حديث الصحابي . فكيف أجيبكم وأنا أحتاج ـ أن ـ أفكر في مسند ذلك الصحابي من أوله إلى آخره هل الحديث فيه أم لا ؟ وإن لم أفعل ذلك خفت أن أزل في الانتخاب ، وأنتم شياطين قد قعدتم حولي تقولون : لم انتخبت لنا هذا ؟ وهذا حدثناه فلان . أو كما قال[3] ا . هـ .

إن هذا النص يجسد لنا مهمة المنتخب ومايجب أن يتميز به ، إذ أن تتبعه لأحاديث الشيخ حديثا حديثا ثم عرض كل حديث ـ روي من طريق صحابي معين ـ على مسند ذلك الصحابي حسب حفظ المنتخب ليعرف هل هذا الحديث محفوظ لدى الأئمة من مسند ذلك الصحابي أم أنه غريب من حديثه ؟ وهذا أمر يحتاج إلى سعة حفظ المنتخب كي يتمكن من كشف ذلك ، هذا إلى جانب قوة الضبط واليقظة والدراية .

قال الخطيب البغدادي : من لم تَعْلُ في المعرفة درجته ولا كملت لانتخاب الحديث آلته فينبغي أن يستعين ببعض حفاظ وقته على انتقاء ماله غرض في سماعه وكتبه[4] ا. هـ .

---

(١) هو الإمام أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد أبو بكر ت ٤٦٣ هـ .

(٢) هو الحسين بن محمد بن حاتم أبو علي المعروف بعبيد العجل . ستأتي ترجمته في صفحة ١٣ .

(٣) تاريخ بغداد ٨ / ٩٣ للإمام الخطيب البغدادي نشر دار الكتب العلمية ببروت .

(٤) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ٢ / ١٥٦ وانظر علوم الحديث لابن الصلاح ٢٢٥ .

٢٢٥ ـ ابن حنبل ، المصدر السابق ، جـ ٥ ص ١٠٤ .
٢٢٦ ـ مسلم ، المصدر السابق ، جـ ٤ ص ١٠٨ .
٢٢٧ ـ الترمذي ، المصدر السابق ، جـ ٣ ص ٢٨٠ ، ٢٨٣ .
٢٢٨ ـ محمود ، المصدر السابق ، ص ١٣٨ .
٢٢٩ ـ ابن سعد ، المصدر السابق ، جـ ٢ ص ٣٦٦ .
٢٣٠ ـ الذهبي ، المصدر السابق ، جـ ١ ص ٣٩ .
٢٣١ ـ الطبري ، جامع البيان ، جـ ٩ ص ١٧٠ .
٢٣٢ ـ ابن القيم ، المصدر السابق ، جـ ١ ص ٥٨ .
٢٣٣ ـ ابن حزم ، الاحكام ، جـ ٥ ص ٦٦٦ ، ابن القيم ، المصدر ال
جـ ١ ص ١٢ .
٢٣٤ ـ ابن سعد ، المصدر السابق ، جـ ٢ ص ٣٧٢ .
٢٣٥ ـ ابن القيم ، المصدر السابق ، جـ ١ ص ٢١ .
٢٣٦ ـ محمود ، المصدر السابق ، جـ ١٣٤ .
٢٣٧ ـ ابن سعد ، المصدر السابق ، جـ ٢ ص ٣٧٣ .
٢٣٨ ـ المصدر السابق ، جـ ٤ ص ١٤٥ ـ ١٤٦ .
٢٣٩ ـ ابن حنبل ، المصدر السابق ، جـ ٨ ص ٨٢ .
٢٤٠ ـ المصدر السابق ، جـ ٧ ص ٩٣ ، ١١٧ ، جـ ٩ ص ١٠٤ .
٢٤١ ـ ابن حزم ، المحلي ، جـ ٤ ص ٣٨٥ .
٢٤٢ ـ ابن حنبل ، المصدر السابق ، جـ ٧ ص ٦٤ .
٢٤٣ ـ الموطأ ، ص ١٤٠ .
٢٤٤ ـ الزركشي ، المصدر السابق ،ص ١٠٣ ـ ١٠٤ .
٢٤٥ ـ العيني ، المصدر السابق ، جـ ١٢ ص ١٧٠ .
٢٤٦ ـ المصدر السابق ،ص ١٨٢ .
٢٤٧ ـ المصدر السابق ، ص ١٨٣ .
٢٤٨ ـ الطبري ، جامع البيان ، جـ ٢ ص ١٣٦ .
٢٤٩ ـ المصدر السابق ، ص ١٣٢ .
٢٥٠ ـ محمود ، المصدر السابق ، ص ١٧١ .
٢٥١ ـ ابن سعد ، المصدر السابق ، جـ ٢ ص ٣٧٣ .
٢٥٢ ـ الحاكم ، المصدر السابق ، جـ ٣ ص ٥٥٩ .
٢٥٣ ـ ابن سعد ، المصدر السابق ، جـ ٦ ص ٢٥٨ .
٢٥٤ ـ ابن العربي ، المصدر السابق ، جـ ١ ص
٢٥٥ ـ الجصاص ، المصدر السابق ، جـ ١ ص ٣٥٦ .
٢٥٦ ـ أحمد بن علي الخطيب البغدادي ، تاريخ بغداد جـ ١ ص ١٧٢ .

فظاهر كلام الإمام الخطيب يدل على صفتين للمنتخب سعة الحفظ وذلك يقتضي قوة الضبط والمعرفة والدراية .

هذا وقد صرح الحافظ السخاوي[1] بوصف المعرفة زيادة على الحفظ والذي يؤكد ذلك أنني تتبعت تسعا وعشرين منتخبا كلهم وصفوا بالحفظ وقوة الضبط والمعرفة والدرايةإلا ماكان من عبد الرحمن بن مُسْهِرٍ أبي الهيثم الكوفي فإنه قد طعن في عدالته وضبطه ، فقد قال الإمام النسائي : متروك . وقال أبو زرعة الرزاي : مثل عبد الرحمن يُحدَّث عنه ؟ »[2] .

وذكر الحافظ الذهبي في كتابه سير أعلام النبلاء في معرض ترجمة أخيه علي بن مُسْهِرٍ فقال : أخو قاضي جَبُل[3] عبد الرحمن بن مُسْهِرٍ ذاك المغفل وذكر فيه قصة[4] .

كما ذكره في المغني في الضعفاء له وحكى فيه قول أبي حاتم متروك[5] . ولم يرو في عبد الرحمن بن مُسْهِرٍ تعديل من أحد سوى قول الإمام يحيى بن معين : ليس به بأس[6] .

وساق الإمام الخطيب البغدادي إسنادا إلى الحسين بن أبي زيد قال : سمعت من عبد الرحمن بن مُسْهِرٍ ينتقي عند علي بن عاصم[6] .

قلت : ماأظنه أنه كان ينتقي لجماعة من المحدثين وإنما كان ينتقي لنفسه وذلك لأن من كانت هذه حاله فلا تقبل مروياته فكيف يختار للانتخاب ؟

وحال هذا الرجل المنتخب وهو واحد من تسع وعشرين منتخبا لا يضر بميزان مميزات المنتخب .

هذا وسوف أذكر بعض أسماء المنتخِبين مصرحا بوصف الأئمة لهم بالحفظ مقتصرا على ذلك ، ثم أسرد أسماء الباقي مع العزو إلى الكتب التي ترجمت لهم وذكرت وصف العلماء لهم بالحفظ والدراية وهم كالتالي :

---

(١) فتح المغيث للحافظ السخاوي ٢ / ٣٢٩ .

(٢) تاريخ بغداد ١٠ / ٢٣٨ .

(٣)) جَبُل) بفتح الجيم وتشديد الباء وضمها ـ بُليدة بين النُعمانية وواسط في الجانب الشرقي . معجم البلدان ٢ / ١٠٣ .

(٤) ٨ / ٤٨٤ .

(٥) ١ / ٢٤٧ طبع في قطر بعناية الشيخ عبد الله بن إبراهيم الأنصاري .

(٦) تاريخ بغداد ١ / ٢٣٨ .

١ ـ عبد الرحمن بن مهدي بن حسان أبو سعيد العَنْبري البصري ت ١٩٨ هـ قال الإمام الخطيب البغدادي : كان من الربانيين في هذا العلم وأحد المذكورين بالحفظ وممن برع في معرفة الأثر وطرق الروايات وأحوال الشيوخ(١) ا . هـ ، وقال الحافظ الذهبي : الإمام الناقد المجود سيد الحفاظ كان إماما قدوة في العلم والعمل(٢) ا . هـ .

وقد حكى الإمام الخطيب البغدادي انتخابه على جرير بن عبد الحميد الضبي ت ١٨٨ هـ(٣) .

٢ ـ عُبيد الله بن عبد الكرم بن يزيد بن فَروّخ أبو زرعة الرازي ت ٢٦٤ هـ قال أبو يعلي الموصلي : ماسمعنا يذكر أحد في الحفظ ، إلا كان اسمه أكثر من رؤيته ، إلا أبو زرعة الرازي فإن مشاهدته كانت أعظم من اسمه وكان قد جمع حفظ الأبواب والشيوخ والتفسير وغير ذلك . وكتبنا بانتخابه بواسطة ستة آلاف حديث(٤) .

وقال الإمام الخطيب البغدادي : كان إماما ربانيا متقنا حافظا مكثرا صادقا(٥)ووصف العلماء له بالحفظ كثير والأخبار في سعة حفظه كثيرة .

٣ ـ الحسين بن محمد بن حاتم بن يزيد بن علي بن مروان المعروف بعُبيد العِجل ت ٢٩٤ هـ ، قال الخطيب البغدادي : كان ثقة حافظا متقنا(٦) وقال الحافظ الذهبي : الحافظ الإمام المجود .

وقال أحمد بن المنادي : كان من المتقدمين في حفظ المسند خاصة(٧) .

---

(١) تاريخ بغداد ١٠ / ٢٤٠ .

(٢) سير أعلام النبلاء ٩ / ١٩٢ وانظر تذكرة الحفاظ ١ / ٣٢٩ للإمام الذهبي نشر دار الكتب العلمية بيروت وشذرات الذهب ١ / ٣٥٥ للإمام عبد الحي بن العماد الحنبلي ت ١٠٨٩ هـ نشر دار المسيرة ، بيروت .

(٣) تاريخ بغداد ٧ / ٢٥٣ .

(٤) سير أعلام النبلاء ١٣ / ٧٠ .

(٥) تاريخ بغداد ١٠ / ٣٢٦ وتذكرة الحفاظ ٢ / ٥٥٧ .

(٦) تاريخ بغداد ٨ / ٩٣ .

(٧) سير أعلام النبلاء ١٤ / ٩٠ ، وتذكرة الحفاظ ٢ / ٦٧٢ .

ابن عدي : كان موصوفا بحسن الانتخاب يكتب الحفاظ

ر بن أحمد بن مهدي أبو الحسن الدراقطني ت ٣٨٥ هـ

، البغدادي : كان فريد عصره وقريع[٢] دهره ونسيج وحده وإمام

إليه علو الأثر والمعرفة بعلل الحديث وأسماء الرجال مع الصدق

حة الاعتقاد[٣] . ا . هـ .

الذهبي : الإمام المجود شيخ الإسلام علم الجهابذة ، كان من

م ومن أئمة الدنيا ، انتهى إليه الحفظ ومعرفة علل الحديث

ا . هـ .

، شيوخ بغداد وممن وفد إليها أحصيت ذلك من تاريخ بغداد فقط

شيخا .

أحمد بن محمد بن فارس بن سهل أبو الفتح بن أبي الفوارس

ـ ، قال الخطيب البغدادي : كان ذا حفظ ومعرفة وأمانة وثقة ،

الصلاح ، وكتب الناس بانتخابه على الشيوخ وتخريجه[٥] ا . هـ

بي : الإمام الحافظ المحقق الرحال جمع وصنف وانتخب عليه المشايخ

هورا بالحفظ والصلاح والمعرفة[٦] ا . هـ

يث الشيوخ الذين انتخب هو عليهم من كتاب تاريخ بغداد فبلغوا ١١

داد ٨ / ٩٤ .

ه أي سيد دهره ، والقريع السيد . انظر لسان العرب ٨ / ٢٦٧ والصحاح

١ .

داد ١٢ / ٣٤ .

ﻻم النبلاء ١٦ / ٤٤٩ ـ ٥٠ وانظر تذكرةالحفاظ ٣ / ٩٩١ ، شذرات الذهب

١ .

نداد ١ / ٣٥٢ .

لام النبلاء ١٧ / ٢٢٣ وانظر تذكرة الحفاظ ٣ / ١٠٥٣ ، شذرات الذهب

١ .

٦ ـ محمد بن المظفَّر بن موسى بن عيسى بن محمد بن عبد الله أبو الحسين البزاز ٢٧٩ هـ ، قال الإمام أبو نعيم الأصفهاني : حافظ مأمون . وقال الإمام الخطيب البغدادي : كان حافظا فهما صادقا مكثرا ، وقال الإمام محمد بن أبي الفوارس : كان ثقة أمينا مأمونا حسن الحفظ وانتهى إليه الحديث وحفظه وعلمه ، وكان قديما ينتقي على الشيوخ ، وكان مقدما عندهم(١) .

أما باقي أسماء المنتخِبين فهم :

٧ ـ الإمام أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني إمام السنة(٢) ت ٢٤١ هـ .

انتخب على جماعة من الشيوخ منهم إسماعيل بن إبراهيم التَّرجماني(٣)

٨ ـ الإمام محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن بَرِدِزبة البخاري(٤) ت ٢٥٦ هـ .

انتخب علي إسماعيل بن أبي أويس(٥) .

٩ ـ الامام هبة الله بن الحسن بن منصور أبو القاسم الطبري الرازي الشافعي اللالكائي(٦) ت ٤١٨ هـ .

انتخب علي محمد بن أحمد بن محمد أبي عبد الله الدقاق المعروف بابن البيّاض(٧) .

---

(١) تاريخ بغداد ٣ / ٢٦٣ ـ ٦٤ وانظر سير أعلام النبلاء ١٦ / ٤١٨ ، تذكرة الحفاظ ٣ / ٩٨٠ ، النجوم الزاهرة ٤ / ١٥٥ ، شذرات الذهب ٣ / ٩٦ .

(٢) تاريخ بغداد ٤ / ٤١٢ تهذيب الأسماء واللغات ١ / ١١٠ تذكرة الحفاظ ٢ / ٤٣١ ، النجوم الزاهرة ٢ / ٣٠٤ ، سير أعلام النبلاء ١١ / ١٧٧ .

(٣) تاريخ بغداد ٦ / ٢٦٤ .

(٤) تاريخ بغداد ٢ / ٤ تذكرةالحفاظ ٢ / ٥٥٥ النجوم الزاهرة ٣ / ٢٥ للإمام يوسف بن تغري بردي ت ٨٧٤ هـ نشر المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر ، شذرات الذهب ٢ / ١٣٤ . سير أعلام النبلاء ١٢ / ٣٩١ .

(٥) تاريخ بغداد ٢ / ١٩ ، مقدمة فتح الباري ٣٩١ .

(٦) تاريخ بغداد ١٤ / ٧٠ ، تذكرة الحفاظ ٣ / ١٠٨٣ ، طبقات الحفاظ للسيوطي ٤٢٠ نشر مكتبة وهبة القاهرة، سير أعلام النبلاء ١٧ / ٤٩ .

(٧) تاريخ بغداد ١ / ٣٥٤ .

- الإمام أبو أحمد الزّيدي : حامد بن أحمد بن محمد بن أحمد المروزي[1] ت ٣٢٨ هـ .

انتخب على محمد بن ثابت بن أحمد أبي بكر الواسطي وغيره[2] .

- الإمام عمر بن جعفر البصري الوراق[3] ت ٣٥٧ هـ .

انتخب على جماعة من المحدثين منهم محمد بن عبد الله بن إبراهيم بن أبي بكر الشافعي[4] .

١ - الإمام محمد بن عمر بن محمد بن سالم أبو بكر ، المعروف بابن الجعابي ت ٣٥٥ هـ[5] .

انتخب على كثير من المحدثين منهم عبد الله بن وهب الدِّينَوري[6] .

١ - الإمام أبو علي النَّيسابوري : الحسين بن علي بن يزيد بن داود ، ت ٣٤٩ هـ[7] .

انتخب على جماعة من المحدثين منهم محمد بن بن عبد الله بن حمزة بن جميل أبو جعفر السَّمَرقَندي[8] .

---

(١) تاريخ بغداد ٨ / ١٧١ ، تذكرة الحفاظ ٣ / ٩١٨ ، طبقات الحفاظ للسيوطي ٣٧٣ ، سير أعلام النبلاء ١٥ / ٣١٩ .

(٢) تاريخ بغداد ٢ / ١١٠ .

(٣) تاريخ بغداد ١١ / ٢٤٤ ، تذكرة الحفاظ ٣ / ٩٣٤ ، ميزان الاعتدال ٣ / ١٨٤ للإمام الذهبي نشر دار الفكر العربي القاهرة ، شذرات الذهب ٣ / ٢٦ .

(٤) تاريخ بغداد ٣ / ٢٤٢ .

(٥) تاريخ بغداد ٣ / ٢٦ ، سير أعلام النبلاء ١٦ / ٨٨ ، ميزان الاعتدال ٣ / ٦٧٠ ، شذرات الذهب ٣ / ١٧ .

(٦) تاريخ بغداد ٣ / ٢٩ .

(٧) تاريخ بغداد ٨ / ٧١ ، النجوم الزاهرة ٣ / ٣٢٤ ، تذكرة الحفاظ ٣ / ٩٠٢ ، سير أعلام النبلاء ١٦ / ٥١ .

(٨) تاريخ بغداد ٣ / ٢١٨ .

١٤ ـ الإمام أبو بكر الباغَنْدي: محمد بن محمد بن سليمان بن الحارث أبو بـ
الازدي ت ٣١٢ هـ[١] .
انتخب علي إبراهيم بن موسى التَوَّزي الجَوزي[٢] .
١٥ ـ الإمام صالح بن محمد بن عمرو بن حبيب بن حسان بن المنذر الملقـ
بجزرة[٣] ت ٢٩٣ هـ .
انتخب علي محمد بن يحيى الذُهلي وغيره[٤] .
١٦ ـ الإمام إبراهيم بن أُوْرَمة بن سياوش بن فَرّوخ أبو إسحاق الأصفا
ت ٢٦٦ هـ .
انتخب علي العباس بن محمد بن حاتم الدُّوري[٥] .
١٧ ـ الإمام النسائي أحمد بن شعيب بن علي بن سنان الخراساني[٦] ت ٣٠٣ هـ
انتخب على إسحاق بن إبراهيم بن يونس المنجنيقي[٧] .
١٨ ـ الإمام أحمد بن نصر أبو طالب[٨] ت ٣٢٣ هـ .
انتخب على إسحاق بن محمد بن أحمد بن يزيد أبي يعقوب الحلبي[٩]

---

(١) تاريخ بغداد ٣ / ٢٠٩ ، تذكرة الحفاظ ٢ / ٤٣٦ ، سير أعلام النبلاء ١٤ / ٣٨٣ .
شذرات الذهب ٢ / ٢٦٥ ، النجوم الزاهرة ٣ / ٢١٢ .
(٢) تاريخ بغداد ٣ / ٢١١ .
(٣) تاريخ بغداد ٩ / ٣٢٢ ـ ٢٦ سير أعلام النبلاء ١٤ / ٢٣ تذكرة الحفاظ ٢ / ٦٤١ ، النجو
الزاهرة ٣ / ١٦١ ، شذرات الذهب ٢ / ٢١٦ .
(٤) تاريخ بغداد ٣ / ٤١٥ .
(٥) تاريخ بغداد ٦ / ٤٢ ـ ٤٤ ، سير أعلام النبلاء ١٣ / ١٤٥ ، تذكرة الحفاظ ٢ / ١٢٨
شذرات الذهب ٢ / ١٥١ .
(٦) سير أعلام النبلاء ١٤ / ١٢٥ ، تذكرة الحفاظ ٢ / ٦٩٨ ، النجوم الزاهرة ٣ / ١٨٨ ،
شذرات الذهب ٢ / ٢٣٩ .
(٧) تاريخ بغداد ٦ / ٣٨٥ .
(٨) تاريخ بغداد ٥ / ١٨٢ ، تذكرة الحفاظ ٣ / ٨٣٢ ، شذرات الذهب ٢ / ٢٩٨ ، سير
أعلام النبلاء ١٥ / ٦٨ .
(٩) تاريخ بغداد ٦ / ٣٩٥ .

١ ـ الإمام عمر بن أحمد بن إبراهيم بن عبد ربه الهذلي أبو حازم العَبْدَوي ت ٤١٧ هـ[١] كان مشهورا بالانتخاب على الشيوخ .

٢ ـ الإمام الحسن بن علي بن شبيب أبو علي المعمري ت ٢٩٥ هـ ، كان كثير الانتخاب على الشيوخ[٢] .

٢ ـ الإمام الحاكم : محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نعيم بن البَيِّع النيسابوري[٣] ت ٤٠٥ هـ .

انتخب على الحسين بن أحمد بن محمد بن عبد الرحمن بن أسد المعروف بالشماخي[٤] وغيره .

٢١ ـ الإمام مجاهد بن موسى بن فَرُوخ أبو علي الخوارزمي[٥] ت ٢٤٤ هـ . انتخب علي خالد بن القاسم أبو الهيثم المدائني .

٢٢ ـ يحيى بن معين بن عوف بن بسطام أبو زكريا المري ت ٢٣٣ هـ . انتخب علي إسماعيل بن إبراهيم التَّرجماني[٨] .

٢٤ ـ الإمام محمد بن عيسى بن نجيح أبو جعفر بن الطباع[٩] ت ٢٢٤ هـ .

---

(١) تاريخ بغداد ١١ / ٢٧٢ ، تذكرة الحفاظ ٣ / ١٠٧٢ ، النجوم الزاهرة ٤ / ٢٦٥ ، سير أعلام النبلاء ١٧ / ٣٣٣ .

(٢) تاريخ بغداد ٧ / ٣٦٩ ، سير أعلام النبلاء ١٣ / ٥١٠ ، تذكرة الحفاظ ٢ / ٦٦٧ ، شذرات الذهب ٢ / ٢١٨ .

(٣) تاريخ بغداد ٥ / ٤٧٣ ، سير أعلام النبلاء ١٧ / ١٦٢ ، وفيات الأعيان ٤ / ٢٨٠ ، تذكرة الحفاظ ٣ / ١٠٣٩ .

(٤) تاريخ بغداد ٨ / ٩ .

(٥) سير أعلام النبلاء ١١ / ٤٩٥ ، تاريخ بغداد ٨ / ٢٦٥ ، تهذيب التهذيب ١٠ / ٤٤ للحفاظ ابن حجر العسقلاني نشر دار صادر .

(٦) تاريخ بغداد ٨ / ٣٠١ .

(٧) تاريخ بغداد ١٤ / ١٧٧ ، وفيات الأعيان ٦ / ١٣٩ للإمام أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلكان ت ٦٨١ هـ نشر دار صادر بيروت ، تذكرة الحفاظ ٢ / ٤٢٩ ، سير أعلام النبلاء ١١ / ٧١ .

(٨) تاريخ بغداد ٩ / ٦٨ .

(٩) تاريخ بغداد ٢ / ٣٩٥ ، سير أعلام النبلاء ١٠ / ٣٨٦ ، الأنساب ٨ / ١٩٦ للإمام أبي سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني ت ٥٦٢ هـ نشر محمد أمين دمج بيروت ، تذكرة الحفاظ ١ / ٤١١ .

انتخب على يحيى بن يمان أبي زكريا العجلي[1] .

٢٥ ـ الإمام أحمد بن محمد بن إبراهيم الطوسي البلاذري[2] ت ٣٣٩ هـ انتخب على حاجب بن أحمد بن يرحم بن سفيان أبي محمد الطوسي .

٢٦ ـ خلف بن محمد بن علي بن حمدون أبو علي الواسطي[3] ت بعد الأربعمائة بقليل .

انتخب علي الحسين بن عبدالله بن محمد بن إسحاق بن أبي كامل الطرابلسي[4] .

٢٧ ـ أحمد بن عبد الله بن أيوب الحنفي أبو الوليد بن أبي رجاء الهَرَوي ت ٢٣٢ هـ[5] قال الحاكم : كتب بانتخابه على الشيوخ .

٢٨ ـ أسود بن عامر أبو عبد الرحمن الشامي المعروف بشاذان[6] ت ٢٠٨ هـ انتخب على الإمام جرير بن عبد الحميد الضبي[7] .

مميزات المنتخب عليه :

لا شك أن مظان الأحاديث الصحيحة والغريب منها والمشهور هى الحفاظ الكبار المتسعون في الحفظ المشهورون بعدالتهم وضبطهم أمثال الإمام مالك بن أنس وشعبة بن الحجاج وسفيان الثوري وسفيان بن عيينة وعبد الرحمن بن مهدي وأحمد ابن حنبل وأمثالهم .

---

(١) سير أعلام النبلاء ١٤ / ١٢٠ .

(٢) سير أعلام النبلاء ١٦ / ٣٦ ، تذكرة الحفاظ ٣ / ٨٩٢ ، شذرات الذهب ٢ / ٣٤٩ .

(٣) تاريخ بغداد ٨ / ٣٢٤ ، سير أعلام النبلاء ١٧ / ٢٦٠ ، تذكرةالحفاظ ٣ / ١٠٦٧ .

(٤) سير أعلام النبلاء ١٦ / ٣٣٩ .

(٥) تهذيب التهذيب ١ / ٤٦ . تقرب التهذيب ٨١ للحافظ ابن حجر نشر دار الرشيد سوريا ـ حلب .

(٦) سير أعلام النبلاء ١٠ / ١١٢ ، تذكرةالحفاظ ٣ / ٣٦٩ ، شذرات الذهب ٢ / ٢٠ ، تهذيب التهذيب ١ / ٣٤٠ .

(٧) تاريخ بغداد ٧ / ٢٥٣ .

وأن مظان الأسانيد العالية هي الحفاظ المعمرون الذين طال بهم العمر في السماع والرواية فتحملوا في صغرهم عن الكبار ثم أدوا في كبرهم للصغار وبذلك يلحقون الصغار بالكبار ويطوون قرابة قرن من الزمن بواسطة واحدة[1] .

ولكن ذلك لا يمنع أن ينفرد غير المشهور بالحفظ والرحلة ببعض الأفراد الصحيحة أو بالأسانيد العالية ، إذ قد يوفق مثل هذا النوع من المحدثين في بعض رحلاته بشيخ تفرد ببعض الأحاديث فيحملها عنه ، كما قد يوفق ببعض الأسانيد العالية عن كبار الشيوخ ممن تفردوا بها فيحملها عنهم ، ولا يمنع ذلك أيضا وجود الأحاديث الصحيحةعند غير المشهورين بالثقة والامامة في هذا الشأن ممن لم ينتشر ذكرهم في الآفاق ، كما قد توجد أحاديث مستقيمة عند المحدث المختلف في جرحه وتعديله بل وعند الرجل الضعيف أيضا مما وافقا فيها الثقات ، قال الإمام النووي : إن روايات الراوي الضعيف يكون فيها الصحيح والضعيف والباطل[2] ا . هـ .

لهذا فإنه لا يشترط في الشيخ المنتخب عليه أن يكون ممن وصف بسعة الحفظ وكثرة الرحلة وشهرة التوثيق ، علما بأن أصل الانتخاب هو انتقاء الأحاديث التي تتناسب مع مقصود المنتخب من وجهة نظره ـ مع العلم بأن التصحيح والتضعيف أمر

---

(١) منهم على سبيل المثال : الإمام أبو القاسم البغوي عبد الله بن محمد بن عبد العزيز بن المرزبان ابن سابور. ولد سنة ٢١٤هـ وتوفي سنة ٣١٧ هـ وعاش ١٠٣ سنوات، وسمع في صغره باعتناء جده الحافظ أبي جعفر أحمد بن منيع البغوي الأصم . فأدرك الأسانيد العالية ، وتفرد عن شيوخ كثيرين لا يحدث عنهم أحد غيره . انظر سير أعلام النبلاء ١٤/٤٤١ ـ ٤٩ .

ومنهم الإمام أبو عبد الله الحاكم بن البيع ولد سنة ٣٢١ هـ وتوفي سنة ٤٠٥ هـ وعاش ٨٤ عاما وبكر بالسماع باعتناء والده وخاله فلحق الأسانيد العالية . انظر سير أعلام النبلاء ١٧ / ١٦٢ .

ومنهم الإمام أبو بكر الشافعي محمد بن عبد الله بن إبراهيم بن عبدويه البزاز ولد سنة ٢٦٠ هـ وتوفي سنة ٣٥٤ هـ وعاش ٩٤ عاما فتفرد بالرواية عن جماعة وتزاحم عليه الطلبة لإتقانه وعلو إسناده . انظر سير أعلام النبلاء ١٦ / ٤١ .

(٢) مقدمة شرح صحيح مسلم للإمام النووي ١ / ١٢٥ نشر المطبعة المصرية ومكتبها .

اجتهادي ، ومفهوم ذلك : أنه قد يوجد عند الشيخ المنتخب عليه أحاديث لا تتناسب مع مقصود المنتخب سواء كانت غريبة أم غير غريبة ، صحيحة أم غير ذلك .

وقد أكد ذلك ما ظهر من تراجم مايقرب من مائة شيخ انتخب عليهم الحفاظ إذ كان منهم الحافظ الجوال المشهور بعدالته وضبطه ، ومنهم الثقة الذي لم يشتهر ، ومنهم الصدوق ، ومنهم المجروح ، ومنهم من لا يعرف فيه جرح ولا تعديل .

هذا وسوف أذكر بعض تراجم الشيوخ المنتخب عليهم المتفاوتين في درجات العدالة والجرح كمثال على ماتقدم :

١ ـ الإمام محمد بن يحيى بن عبد الله بن خالد بن فارس بن ذؤيب الذهلي ثقة إمام ت ٢٥٢ ـ ٥٦ ـ ٥٨هـ انتخب عليه الحافظ صالح بن محمد بن عمرو بن حبيب الملقب بجَزَرة[١] .

قال عبد الرحمن بن أبي حاتم : كتب أبي عن محمد بن يحيى بالري وهو ثقة صدوق إمام من أئمة المسلمين ، وثقة أبي وسمعته يقول هو إمام زمانه .

وقال عبد الله بن الإمام أبي داود : حدثنا محمد بن يحيى الذهلي . وكان أمير المؤمنين في الحديث .

وقال الإمام أبو حامد ابن الشرقي : ماأخرجت خراسان مثل محمد بن يحيى . وقال الخطيب البغدادي : كان أحد الأئمة العارفين والحفاظ المتقنين ، صنف حديث الزهري وجوده ، وكان أحمد بن حنبل يثني عليه وينشر فضله[٢] وقال الحافظ الذهبي : الإمام العلامة الحافظ البارع شيخ الإسلام وعالم أهل المشرق وإمام أهل الحديث بخراسان .

وقال أيضا : جمع علم الزهري وصنفه وجوده ، من أجل ذلك يقال له : الزهري . ويقال له : الذهلي . وانتهت إليه رئاسة العلم والعظمة والسؤدد

---

(١) تاريخ بغداد ٣ / ٤١٧ ـ ١٨

(٢) تاريخ بغداد ٣ / ٤١٥

٢٥٧ ـ ابن حنبل ، المصدر السابق ، جـ ٩ ص ١٣ .
٢٥٨ ـ ابن القيم ، المصدر السابق ، جـ ١ ص ٢١ .
٢٥٩ ـ المصدر السابق ، ص ٥٩ .
٢٦٠ ـ المصدر السابق .
٢٦١ ـ محمود ، المصدر السابق ، ص ١٣٥ .
٢٦٢ ـ الذهبي ، المصدر السابق ، جـ ١ ص ٣٩ .
٢٦٣ ـ ابن سعد ، المصدر السابق ، جـ ٤ ص ١٤٤ .
٢٦٤ ـ ابن القيم ، المصدر السابق ، جـ ١ ص ١٨ .
٢٦٥ ـ ابن سعد ، المصدر السابق ، جـ ٢ ص ٣٧٣ .
٢٦٦ ـ المصدر السابق ، جـ ٤ ص ١٤٧ .
٢٦٧ ـ المصدر السابق ، ص ١٤٥ .
٢٦٨ ـ عباده ، المصدر السابق ، ص ٩٠ .
٢٦٩ ـ شلبي ، المصدر السابق ، ص ١٢٠ .
٢٧٠ ـ محمود ، المصدر السابق ، ص ١٣٥ .
٢٧١ ـ ابن سعد ، المصدر السابق ، جـ ٤ ص ١٤٥ .
٢٧٢ ـ محمود ، المصدر السابق ، ص ١٥٩ .
٢٧٣ ـ المصدر السابق .
٢٧٤ ـ الطبري ، جامع البيان ، جـ ٢ ص ٤٣٩ .
٢٧٥ ـ المصدر السابق ، جـ ٤ ص ٢٨٣ ـ ٢٨٦ ، جـ ٦ ص ٤٤ .
٢٧٦ ـ المصدر السابق ، جـ ٢٨ ص ١٤٢ ، الزرقاني ، المصدر السابق ، جـ ٤ ص ١٤٩ .
٢٧٧ ـ الموطأ ، ص ١٨٢ .
٧٨٢٠٠ الترمذي ، المصدر السابق ، جـ ٢ ص ٣٠٦ .
٢٧٩ ـ المصدر السابق ، ص ٤٢٥ .
٢٨٠ ـ الطبري ، جامع البيان ، جـ ٢٨ ص ١٤٧ .
٢٨١ ـ ابن القيم ، المصدر السابق ، جـ ١ ص ٦٥ .
٢٨٢ ـ ابن خلدون ، المصدر السابق ، ص ٤٥٣ .
٢٨٣ ـ محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد الشهرستاني ، الملل والنحل ، جـ ٢ ص ٣ .
٢٨٤ ـ ابن خلدون ، المصدر السابق ، ص ٤٥٣ .
٢٨٥ ـ المصدر السابق ، ص ٤٥٥ .
٢٨٦ ـ المصدر السابق ، ص ٢٥ .
٢٨٧ ـ الشهرستاني ، المصدر السابق ، جـ ٢ ص ٣ .
٢٨٨ ـ محمد سلام مذكور ، أصول الفقه الاسلامي ، ص ١٣ ـ ١٤ .

ببلده وكانت له جلالة عجيبة بنيسابور من نوع جلالة الإمام أحمد ببغداد ومالك بالمدينة[1] .

٢ ـ إسحاق بن سعد بن الحسن بن سفيان أبو يعقوب النسوي . ثقة ت٣٧٤ هـ قال الخطيب البغدادي : كتب الناس عنه بانتخاب الدارقطني .
وحكى الخطيب توثيق التنوخي له كما حكى ذلك الحافظ الذهبي[2] أيضا ولم أجد من وثقه غير التنوخي كما أنه لم يطعن فيه أحد والله أعلم .

٣ ـ علي بن عاصم بن صهيب أبو الحسن القرشي . صدوق ت ٢٠١ هـ انتخب عليه عبد الرحمن بن مُسْهِر[3] .

قال يعقوب بن شيبة : سمعت علي بن عاصم على اختلاف أصحابنا فيه ، منهم من أنكر عليه كثرة الخطأ والغلط ، ومنهم من أنكر عليه تماديه في ذلك وتركه الرجوع عما خالف فيه الناس ولجاجته فيه وثباته على الخطأ ، ومنهم من تكلم في سوء حفظه واشتباه الأمر عليه في بعض ماحدث به من سوء ضبطه وتوانيه عن تصحيح ماكتب الوراقون له . ومنهم من قصته عنده أغلظ من هذه القصص ، وقد كان رحمه الله من أهل الدين والصلاح والخير البارع شديد التوقي ، وللحديث آفات تفسده .

وقال الإمام أحمد بن حنبل : أما أنا فأخذت عنه وحدثنا عنه .
وقال علي بن المديني : كان علي بن عاصم كثير الغلط ، وإذا رد عليه لم يرجع وكان معروفا في الحديث ويروي أحاديث منكرة .

وقال يحيى ين معين : ليس بشيء . وقال النسائي : متروك . وقال البخاري : ليس بالقوي عندهم يتكلمون فيه[4] .

---

(١) سير أعلام النبلاء ٢ / ٢٧٧ ، تذكرة الحفاظ ٢ / ٥٣٠ ، النجوم الزاهرة ٣ / ٢٩ ، شذرات الذهب ٢ / ١٣٨ .
(٢) تاريخ بغداد ٦ / ٤٠١ ، سير أعلام النبلاء ١٦ / ٣٦٥ ، شذرات الذهب ٣ / ٨٣ .
(٣) تاريخ بغداد ١٠ / ٢٣٨ .
(٤) سير أعلام النبلاء ٢٤٩ ، تاريخ بغداد ١١ / ٤٤٦ ، شذرات الذهب ٢ / ٢، النجوم الزاهرة ٢ / ١٧٠ .

وقال الحافظ ابن حجر : صدوق يخطيء ويصر ورمي بالتشيع[1] .

٤ ـ عبد الله بن محمد بن وهب الدينوري متهم ت ٣٠٨ هـ .

انتخب عليه الإمام حسين بن علي بن يزيد بن داود أبو علي النيسابوري[2] .
وصفه أبو علي النيسابوري بالحفظ ، وكذا الحافظ الذهبي ، واتهمه بالكذب عمر بن سهل الدينوري والحافظ أبو العباس بن عقدة والامام الدارقطني . وقال ابن عدي : وقد قبل قوم ابن وهب الدينوري وصدقوه .
وقال الحافظ الذهبي : هو عبد الله بن حمدان بن وهب ، وماعرفت له متنا يتهم به فأذكره ، أما في تركيب الاسناد فلعله[3] .

٥ ـ إسحاق بن محمد بن أحمد بن يزيد أبو يعقوب الحلبي . ت بعد ٣٢٠ هـ قال الخطيب البغدادي : كتب الناس عنه بانتقاء أبي طالب الحافظ[4] .
ولم يذكر الخطيب فيه جرحا ولا تعديلا ولم أجد له ترجمة في غير تاريخ بغداد فيما ظهر لي ، والله أعلم .

٦ ـ إبراهيم بن محمد بن إبراهيم بن محمد أبو إسحاق التاجر .
قال الخطيب البغدادي : سمعنا منه بعد رجوعه من الحج في صفر سنة ثمانين وثلاثمائة في جامع المنصور بانتخاب الدارقطني[5] .

ولم يذكر فيه الخطيب جرحا ولا تعديلا ولم أجد له ترجمة في غير تاريخ بغداد فيما ظهر لي ، والله أعلم .

---

(١) تقريب التهذيب ٤٠٣
(٢) تاريخ بغداد ٣ / ٢٩
(٣) سير أعلام النبلاء ١٤ / ٤٠٠ ، ميزان الاعتدال ٢ / ٤٩٤ ، تذكرة الحفاظ ٢ / ٧٥٤ .
(٤) تاريخ بغداد ٦ / ٣٩٥ .
(٥) تاريخ بغداد ٦ / ١٧٠ .

نوعية الحديث المنتخب :

لم يمارس المحدثون الانتخاب إلا من أجل الحصول على كل حديث جديد عليهم في زمن يسير ، إذ لو لم يكن ذلك قصدهم منه لما قاموا به أصلا ، وإنما سمعوا جميع ماعند الشيوخ دون اختيار سواء كان جديدا عليهم أم لا ! وهذا يحتاج إلى زمن أطول من زمن الانتخاب .

قال الحافظ شمس الدين محمد بن عبد الرحمن السخاوي : وقد رأيت مايدل على أن شرط الانتخاب أن يقتصر على ماليس عنده ـ المنتخب ـ وعند من ينتخب لهم ، فذكر أبو أحمد بن عدي عن أبي العباس بن عقدة قال : كنا نحضر مع الحسين ابن محمد المعروف بعبيد والملقب أيضا بالعجل عند الشيوخ وهو شاب فينتخب لنا فكان إذا أخذ الكتاب كلمناه فلا يجيبنا حتى يفرغ ، فسألناه عن ذلك فقال : إنه إذا مر حديث الصحابي أحتاج أتفكر في مسند ذلك الصحابي هل الحديث فيه أم لا ؟ فلو أجبتكم خشيت أن أزل في الانتخاب فيقولون لي : لم أنتخبت هذا قد حدثنا به فلان ا . هـ[1] فقوله الأخير : لم انتخبت هذا وقد حدثنا به فلان . دليل واضح على أن المنتخب عليه أن ينتخب ماهو جديد لم يسبق له سماعه ، وهذا هو الأصل في الحديث المنتخب من حيث الجملة ، أعم من كونه صحيحا أو ضعيفا ، غريبا أو مشهورا ، وسواء كان الإسناد عاليا أم نازلا ، غير أن أئمة الحديث يحثون على انتخاب الصحيح والمشهور والغرائب الصحيحة والأسانيد العالية .

قال الخطيب البغدادي : ينبغي للمنتخب أن يقصد تخير الأسانيد العالية والطرق الواضحة ، والأحاديث الصحيحة ، والروايات المستقيمة ، ولا يذهب وقته في الترهات من تتبع الأباطيل ، والموضوعات ، وتطلب الغرائب والمنكرات ا . هـ[2] .

وقال أيضا : والغرائب التي كره العلماء الاشتغال بها وقطع الأوقات في طلبها إنما هي ماحكم أهل المعرفة ببطوله ـ ببطلانه ـ لكون رواته ممن يضع الحديث أو يدعي السماع ، فأما مااستغرب لتفرد راويه به وهو من أهل الصدق والأمانة فذلك يلزم كتبه ويجب سماعه وحفظه .

---

(١) فتح المغيث ٢ / ٣٢٩ ، وانظر تاريخ بغداد ٨ / ٩٣ .
(٢) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ٢ / ١٥٩ .

ويترك المنتخب أيضا الاشتغال بأخبار الأوائل مثل كتاب المبتدأ[1] أو نحوه فإن الشغل بذلك غير نافع ، وهو عن التوفر على ماهو أولى قاطع[2]ا . هـ .

فتلخص لنا مما سبق أن الحديث المنتخَب هو ماكان جديدا على المنتخب والمنتخب لهم مما كان إسنادا عاليا غريبا أو مشهورا مما صح من ذلك . ولكن هل يمنع ذلك من انتخاب الضعيف والمنكر في بعض الأحيان ؟ يقول الامام الخطيب البغدادي : سمعت غير واحد من شيوخنا يقول : كان يقال : ان انتقاء عمر ـ بن جعفر ـ البصري يصلح ليهودي قد أسلم . ومن ذلك : أن عمر كان معظم انتخابه الأحاديث المشهورة والروايات المعروفة ، خلاف مايتخيره أكثر النقاد من كتب الغرائب والأفراد وأما أبو الحسن الدراقطني فكان انتخابه يشتمل على النوعين من الصحاح والمشاهير والغرائب والمناكير ، ويرى أن ذلك أجمع للفائدة وأكثر للمنفعة[3]ا . هـ .

قلت : إن الفائدة من انتخاب الإمام الدارقطني وغيره للأحاديث الضعيفة ، والمنكرة أحيانا قد أفصح عنها الإمام النووي في شرحه على صحيح مسلم كما بين الأسباب التي دفعت المحدثين إلى كتابة تلك الأحاديث الضعيفة والمنكرة فقال : ذكر مسلم في هذا الباب أن الشعبي روى عن الحارث الأعور وشهد أنه كاذب ، وعن غيره حدثني فلان وكان متهما ، وعن غيره الرواية عن المغفلين والضعفاء والمتروكين ، فقد يقال : لم حدث هؤلاء الأئمة عن هؤلاء مع علمهم بأنه لا يحتج بهم ؟ ويجاب عنه بأجوبة : أحدها : أنهم رووها ليعرفوا وليبينوا ضعفها لئلا يلتبس في وقت عليهم أو على غيرهم أو يتشككوا في أمرها .

---

(١) كتاب المبتدأ هو كتاب أخبار وتاريخ الخليقة لأبي حذيفة إسحاق بن بشر بن محمد بن عبد الله ابن سالم الهاشمي البخاري ت ٢٠٦ هـ . كذبه الإمام علي بن المديني . وقال الإمام مسلم : تركوا حديثه وقال الإمام الدارقطني : متروك الحديث .
وقال الحافظ الذهبي : ضعيف تالف ، وقال : حدث فيه ـ في كتاب المبتدأ ـ ببلايا وموضوعات ا . هـ سير أعلام النبلاء ٩ / ٤٧٧ هـ ، تاريخ بغداد ٦ / ٣٢٦ ، ميزان الاعتدال ١ / ١٨٤ .

(٢) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ٢ / ١٦٠ .

(٣) المصدر السابق ٢ / ١٥٧ ـ ٥٨ .

الثاني : أن الضعيف يكتب حديثه ليعتبر به أو يستشهد كما قدمناه في فصل المتابعات ويحتج به على انفراده .

الثالث : أن روايات الراوي الضعيف يكون فيها الصحيح والضعيف والباطل فيكتبونها ثم يميز أهل الحديث والاتقان بعض ذلك من بعض ، وذلك سهل عليهم معروف عندهم ، وبهذا احتج سفيان الثوري حيث نهى عن الرواية عن السائب الكلبي فقيل له : أنت تروي عنه ؟ فقال : أنا أعلم صدقه من كذبه .

الرابع : أنهم قد يروون عنهم أحاديث الترغيب والترهيب وفضائل الأعمال والقصص والزهد ومكارم الأخلاق ونحو ذلك مما لا يتعلق بالحلال والحرام وسائر الأحكام ، وهذا الضرب من الحديث يجوز عند أهل الحديث وغيرهم التساهل فيه ورواية ماسوى الموضوع منه والعمل به ، لأن أصول ذلك صحيحة مقررة في الشرع معروفة عند أهله . وعلى كل حال فإن الأئمة لا يروون عن الضعفاء شيئا يحتجون به على انفراده في الأحكام فإن هذا شيء لا يفعله إمام من أئمة الحديث ولا محقق من غيرهم من العلماء ، وأما فعل كثيرين من الفقهاء أو أكثرهم ذلك واعتمادهم عليه فليس بصواب بل قبيح جدا لأنه إن كان يعرف ضعفه لم يحل له أن يحتج به فإنهم متفقون على أنه لا يحتج بالضعيف في الأحكام ، وإن كان لا يعرف ضعفه لم يحل له أن يهجم على الاحتجاج به من غير بحث وعليه بالتفتيش عنه إن كان عارفا ، أو بسؤال أهل العمل له إن لم يكن عارفا والله أعلم[1] ا . هـ .

فهذه الأسباب التي ذكرها الإمام النووي توضح لنا عذر المنتخب في انتخابه في بعض الأحيان للأحاديث الضعيفة أو المكذوبة ، علما أن المنتخبين محدثون وليسوا بفقهاء غالبا لذلك يكتبونها للأسباب الحديثية التي ذكرها الإمام النووي لا للاحتجاج بها .

كما أن جواب الإمام النووي هذا يدفع تعارضا واضحا وهو نهي المحدثين عن التحمل والرواية عن الضعفاء والمتروكين من جهة ثم قيامهم هم بذلك من جهة أخرى ، فكيف ينهون عن أمر ويفعلونه ؟

ومما يجدر التنبه له أن هناك فرقا بين كتابة الحديث الضعيف وبين روايته فقد ينتخب المنتخب حديثا ويكتبه الحاضرون ويتحملونه عن الشيخ فيحمل عملهم هذا

---

(١) مقدمة صحيح مسلم للإمام النووي ـ باب الكشف عن معايب الرواة ١ / ١٢٥

على أنهم كتبوه لمعرفته لا لروايته إذ لا يشترط في كل من تحمل حديثا أن يرويه .

يقول الإمام يحيى بن معين : كتبنا عن الكذابين وسجرنا به التنور وأخرجنا به خبزا نضيجا . قال الحافظ ابن رجب الحنبلي معلقا على ذلك : فرق بين كتابة الحديث وبين روايته ، فإن الأئمة كتبوا أحاديث الضعفاء لمعرفتها ولم يرووها كما قال يحيى سجرنا بها التنور[1] ا . هـ .

هذا وقد ساق الإمام الخطيب البغدادي في تاريخه بعض الأحاديث التي انتخبها بعض الحفاظ ، وهي ضعيفة بل موضوعة ، لذلك يحمل انتخابها على ماسبق من الأسباب السالفة الذكر ، أذكر منها على سبيل المثال ماساقه بقوله : أخبرنا محمد بن عمر بن بكير أخبرنا عمر بن أحمد بن عمر بن محمد بن الحارث القاضي المعروف بابن القصباني بانتقاء الدارقطني حدثنا محمد بن إبراهيم بن المنذر الفقيه بمكة حدثنا قطن ابن إبراهيم حدثنا الجارود ابن يزيد حدثنا شعبة عن سعيد بن أبي سعيد المقبري عن أبي هريرة رضي الله عنه قال قال رسول الله ﷺ : لأن أطأ على جمرة أحب إلى من أن أطأ على قبر[2] ا . هـ .

فهذا الإسناد فيه الجارود بن يزيد أبو الضحاك العامري النيسابوري، كذبه أبوحاتم وحماد بن أسامة أبو أسامة القرشي والنسائي والعقيلي وقال يحيى بن معين : ليس بشيء وقال البخاري : منكر الحديث ، وقال الدراقطني : متروك وذكر الحافظ الذهبي حديثه هذا وعده من بلاياه[3] .

وأصل هذا الحديث أخرجه مسلم وأبو داود والنسائي وابن ماجة كلهم من طرق عن سهيل بن أبي صالح عن أبيه عن أبي هريرة ولفظ مسلم : لأن يجلس أحدكم على جمرة فتحرق ثيابه فتخلص إلى جلده خير له من أن يجلس على قبر . وقد أخرجه الباقون بلفظ مقارب[4].

---

(١) شرح علل الترمذي ١١١ طبع بغداد .
(٢) تاريخ بغداد ١١ / ٢٥١ .
(٣) انظر ميدان الاعتدال ١ / ٣٨٤ الجرح والتعديل ٢ / ٥٢٥ لسان الميزان ٢ / ٩٠ .
(٤) صحيح مسلم كتاب الجنائز رقم ٩٦ سنن أبي داود التشديد في الجلوس على القبور ٤ / ٩٥ سنن ابن ماجه كتاب الجنائز باب ماجاء في النهي عن المشي على القبور والجلوس عليها ١ / ٤٩٩ .

كتابة الحديث المنتخب قبل تحمله أو حال تحمله :

إنه بصرف النظر عن الانتخاب فإن كتابة الحديث عن الشيوخ أمر درج عليه أكثر المحدثين حال التحمل حفاظا عليه وتثبيتا له في الصدر بعد ذلك[1] . وكان القليل من المحدثين ممن اشتهروا بسعة الحفظ وقوة الضبط كانوا لا يكتبون الحديث حال السماع أحيانا وإنما يحفظونه في الحال ، وربما كتبوه بعد سماعه[2] ، قال الإمام البخاري : رب حديث سمعته بالبصرة كتبته بالشام ، ورب حديث سمعته بالشام كتبته بمصر[3] ا . هـ ولكن هذا النموذج من الحفاظ قليل إلا أن الأكثرين من المحدثين يكتبون حال التحمل . أما كتابة الحديث المنتخب فهل كانت قبل التحمل أم عنده ؟ وهل كانت بإملاء المنتخب أم بإملاء الشيخ ؟

إن المحدثين قد فعلوا كلا الأمرين فيما ينتخبوه من أحاديث . فقد ورد عن بعضهم أنه كان يكتب ماينتخبه أولا ثم يتحمله عن الشيخ إن كان ينتخب لنفسه ، وقد فعل ذلك الإمام صالح بن محمد الملقب بجزرة علي الإمام محمد بن يحيى الذهلي ، قال صالح بن محمد : دخلت الري ، وكان فضلك ـ الرازي ـ يذاكرني حديث شعبة ، فألقى علي لشعبة عن عبد الله بن صبيح عن ابن سيرين عن أنس

---

(١) استقر الاجماع على جواز كتابة الحديث في عهد الخليفة عمر بن عبدالعزيز بعد الخلاف فيها قبل ذلك بل قام الامام الذهبي : أنه تعين الوجوب في المائة الثالثة وهلم جرا . وقال الحافظ ابن حجر : لا يبعد وجوبها على من حشي النسيان ممن يتعين عليه تبليغ العلم ، انظر فتح المغيث ٢ / ١٤٥ .
وقال القاضي عياض : الحال اليوم داعية إلى الكتابة لانتشار الطرق وطول الأسانيد وقلة الحفظ وكلال الافهام ا . هـ انظر الالماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع ١٤٩ نشر دار التراث بالقاهرة والمكتبة العتيقة بتونس .

(٢) انظر أمثلة على ذلك في سير أعلام النبلاء ١٢ / ٤٠٨ ١٦ / ٤٥٣ لكن ينبغي حمل حفظ بعض الأئمة دون كتابة أنهم كانوا يعتمدون على حفظهم دائما دون أن يكتبوا مايسمعون ، فالجمع بين الحفظ والكتابة أضبط وأثبت ، وكم تخون الذاكرة الحافظ المتقن ، يقول الإمام البخاري : كتبت عن ألف شيخ وأكثر عن كل واحد منهم عشرة آلاف حديث واكثر ا .هـ سير اعلام النبلاء ١٢ / ٤٠٧ . فصريح قول الامام البخاري يدل على أنه كان يجمع بين الكتابة والحفظ ولا يمنع ذلك كتابته لما يسمعه بعد حفظه له كما تقدم والله أعلم .

(٣) سير أعلام النبلاء ١٢ / ٤١١ .

قال : قال رسول الله ﷺ : (هذا خالي ، فليرني امرؤ خاله) فلم أحفظ ، فقال فضلك : أنا أفيدكه ، إذا دخلت نيسابور ترى شيخا حسن الشيب حسن الوجه راكبا حمارا مصريا حسن اللباس فإذا رأيته فاعلم أنه محمد بن يحيى فسله عن هذا فهو عنده عن سعيد بن واصل عن شعبة ، فلما دخلت نيسابور استقبلني شيخ بهذا الوصف فقلت : يشبه أن يكون . فسألت عنه فقالوا : هو محمد بن يحيى فتبعته إلى أن نزل فسلمت عليه وأخبرته بقصدي إياه فنزلت في مسجده وكتبت مجلسا من أصوله فلما خرج وصلى قرأته عليه . . . وذكر قصة[1] كما فعل ذلك أيضا في انتخابه على هشام بن عمار ، قال رحمه الله : كنت شارطت هشام بن عمار على أن أقرأ عليه كل ليلة بانتخابي ورقة ، فكنت آخذ الكاغد الفرعوني وأكتب مقرمطا[2] ، فكان إذا جاء الليل اقرأ عليه إلى أن يصلي العتمة[3] ا . هـ

وإن كان المنتخب ينتخب لغيره أملى على أهل المجلس ماينتخبه أولا بأول ثم تحملوا ذلك عن الشيخ ، وقد فعل ذلك الامام أحمد عندما انتخب على الامام إسماعيل بن إبراهيم الترجماني . إذ كان ينتخب ويملي على ولده عبد الله . ثم بعد انتهائه من الانتخاب تحمل ماانتخبه هو وولده عن الترجماني[4] .

ولو تصورنا واقع مجلس انتخاب السماع بما فيه المنتخب والمنتخب لهم وشيخ المجلس لرأينا أن الأيسر في مثل هذه الحال أن ينتخب المنتخب من كتاب الشيخ ويملي ماانتخبه على أهل المجلس أولا بأول ثم يتحملون جميعا ذلك عن الشيخ بعد إعلام المنتخب على الأحاديث التي انتخبها من كتاب الشيخ كي يسهل على الشيخ أداؤه لها .

أما قيام المنتخب بالانتخاب واعلامه الشيخ على ماينتخب أولا بأول ثم قيام الشيخ باملاء ذلك على أهل المجلس فقد فعله الامام مسلم وهو ينتخب على الامام إسحاق بن منصور الكوسج .

---

(١) سير أعلام النبلاء ١٢/٢٧٧ . أخرجه الترمذي في المناقب باب مناقب سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه من طريق جابر بن عبد الله رضي الله عنهما قال: أقبل سعد فقال النبي ﷺ : هذا خالي فليرني امرؤ خاله . ٩/٣٢١.

(٢) القرمطة: دقة الكتابة. انظر القاموس المحيط ٢/٣٧٩، الطبعة الخامسة نشر المكتبة التجارية الكبرى بمصر . ٣(الكاغد) القرطاس ـ الورق ـ فارسي معرب القاموس المحيط ١/٣٣٣. (الفرعوني) المصري .

(٣) تاريخ بغداد ٦ / ٢٦٤ .

(٤) تاريخ بغداد ٩ / ٣٢٢ .

قال الإمام أحمد بن المبارك أبو عمرو المستملي ؛ أملى علينا إسحاق بن منصور سنة إحدى وخمسين ومسلم ينتخب عليه وأنا استملي فنظر إسحاق بن منصور إلى مسلم فقال : لن نعدم الخير ماأبقاك الله للمسلمين[1] ا . هـ وبما تقدم ينفصل لنا حالتان في كتابة الحديث المنتخب .

الأول : أن يقوم المنتخب بالانتخاب والاملاء على أهل المجلس ثم يحصل التحمل بعد ذلك.

الثانية : أن يقوم المنتخب بالانتخاب وإعلام الشيخ بما ينتخب أولا بأول ، ثم يقوم الشيخ بالاملاء على أهل المجلس ، وبذلك تحصل كتابة الحديث المنتخب حال تحمله .

هذا وقد وردت عبارات من المحدثين في كتابة الحديث المنتخب مطلقة دون تقييد ذلك قبل التحمل أم عنده ! أو باملاء المنتخب أو باملاء الشيخ لذلك تحمل تلك العبارات المطلقة على ماتقدم من الحالتين السالفتين . قال الحافظ السخاوي ـ بعد أن ذكر عددا من الحفاظ المنتخبين ـ :

فإنهم كانوا ينتخبون على الشيوخ والطلبة تسمع وتكتب بانتخابهم[2] ا . هـ وقال الإمام الخطيب البغدادي في ترجمة محمد بن أحمد بن فارس أبو الفتح ابن أبي الفوارس قال : كتب الناس بانتخابه على الشيوخ وتخريجه[3] ا . هـ .

وفي ترجمة محمد بن الحسين بن علي بن إبراهيم أبي سليمان الحراني قال : كتب الناس عنه بانتخاب الدارقطني[4] ا . هـ .

وفي ترجمة محمد بن عيسى بن ديزيل أبي عبد الله البروجردي : قال الخطيب : كتب الناس عنه بانتخاب محمد بن المظفر[5] ا . هـ .

---

(١) تهذيب التهذيب ١٢٦/١٠ ، سير أعلام النبلاء ١٢ / ٥٦٣ .
(٢) فتح المغيث ٢ / ٣٢٩ .
(٣) تاريخ بغداد ١ / ٣٥٢ .
(٤) المصدر السابق ٢ / ٢٤٢ .
(٥) المصدر السابق ٢ / ٤٠٥ .

طريق تحمل الأحاديث المنتخبة :

يظهر من مسلك المحدثين في الانتخاب أنهم يتحملون ماانتخبوه إما بطريق السماع أو بطريق العرض ، ولم أجد خلال بحثي هذا طريقا آخر من طرق التحمل تحملوا فيه ماانتخبوه .

أما طريق السماع : فالأصل فيه عند جمهور المحدثين أن يحدث الشيخ من كتابه أو من حفظه إملاء أو بدون إملاء والطالب يسمع .

أما العرض وهو قراءة الراوي على الشيخ أو قراءة غيره على الشيخ والشيخ يسمع سواء كانت القراءة من كتاب أو حفظ . وسواء حفظ الشيخ ماقرىء عليه أم لم يحفظ بشرط أن يمسك الشيخ أصله أو يمسكه ثقة غيره بحضوره[١] .

أما طريق السماع للأحاديث المنتخبة بعد كتابتها فقد ورد في بعض تعبير المحدثين مايفيد قراءة الشيخ لها، كما ورد مايفيد مطلق سماعها من الشيخ فمن الأول : قول عبد الله بن الإمام أحمد رحمه الله في قصة انتخاب أبيه من كتاب شعيب بن صفوان سماع إسماعيل بن إبراهيم الترجماني ـ قال عبد الله : قال لي أبي : مارأيت أحسن من هذه الأحاديث اكتب فجعل ينتقي ويملي علي ، قال : ثم ذهب وذهبت معه إلى أبي إبراهيم الترجماني فقرأها علينا[٢] ا . هـ .

ومن ذلك : قول أبي زرعة الرازي : أتيت أحمد بن حنبل فقلت : أخرج إلى حديث سفيان فأخرج إلى أجزاء كلها سفيان سفيان ليس على حديث منها حدثنا فلان فظننت أنها عن رجل واحد فجعلت أنتخب . فلما قرأ علي جعل يقول في الحديث : حدثنا وكيع ويحيى ، وحدثنا فلان . قال : فعجبت من ذلك فجهدت في عمري أن أقدر على شيء من هذا فلم أقدر[٣] ا . هـ فقراة الشيخ هنا تعني قراءته للأحاديث المنتخبة من كتابه ، وهذا الأمر لابد فيه بالضرورة من إعلام المنتخب للشيخ علي مواطن الأحاديث التي انتخبها من الكتاب تيسيرا على الشيخ وقد تقدم ذكر الدليل على ذلك[٤] والله أعلم .

---

(١) انظر علوم الحديث للإمام أبي عمرو بن الصلاح ١١٨ ، تدريب الراوي شرح تقريب النواوي للإمام السيوطي ٢٣٩ الطبعة الأولى نشر المكتبة العلمية بالمدينة المنورة .

(٢) تاريخ بغداد ٦ / ٢٦٤ .

(٣) شرح علل الترمذي ١٨٢ .

(٤) انظر صفحة ١٨ من هذا البحث .

مراجـــع البحث

١ ـ أبو عبيد ، القاسم بن سلام . كتاب الأموال . مطبعة محمد حجازي القاهرة ١٣٥٣هـ

٢ ـ أبو يوسف ، يعقوب بن ابراهيم ، كتاب الخراج . المطبعة السلفية القاهرة ١٣٨٢هـ

٣ ـ الآمدي ، سيف الدين علي بن محمد ، الاحكام في أصول الأحكام . مطبعة محمد صبح القاهرة ١٣٨٧هـ .

٤ ـ ابن أنس ، الإمام مالك . الموطأ ، رواية محمد بن الحسن الشيباني . دار التحرير للطبع والنشر . القاهرة ١٣٨٧هـ .

٥ ـ البصري ، أبو الحسين محمد بن علي بن الطيب . كتاب المعتمد . المعهد العلمي الفرنسي للدراسات العربية . دمشق ١٣٨٤هـ .

٦ ـ البغدادي ، أبو بكر أحمد بن علي الخطيب . تاريخ بغداد . مطبعة السعادة . القاهرة ١٣٤٩هـ .

٧ ـ البهوتي ، منصور بن يونس . الروض المربع . مطبعة السعادة . القاهرة ١٣٩٠هـ .

٨ ـ البيهقي ، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي . السنن الكبرى . مطبعة دار المعارف . حيدر آباد ١٣٤٤هـ .

٩ ـ الترمذي ، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سوره . الجامع الصحيح . مطبعة المدني . القاهرة ١٣٨٤هـ .

١٠ ـ الثعالبي ، محمد بن الحسن الحجوي الفاسي ، الفكر السامي دار مصر للطباعة . القاهرة ١٣٩٦هـ .

١١ ـ الجصاص ، أبو بكر أحمد بن علي الرازي . أحكام القرآن . مطبعة الأوقاف الاسلامية أستانبول ١٣٢٥هـ .

١٢ ـ الحاكم ، أبو عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري ، المستدرك على الصحيحين في الحديث . مطبعة دار المعارف حيدر آباد ١٣٨٨هـ .

١٣ ـ ابن حجر ، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني . الإصابة في تمييز الصحابة . نهضة مصر للطبع والنشر ١٩٧٠م .

١٤ ـ ابن حزم ، أبو محمد علي بن حزم الأندلسي الظاهري . المحلى مطبعة الإمام القاهرة .

١٥ ـ ابن حزم أبو محمد علي بن حزم الأندلسي الظاهري . الأحكام في أصول الأحكام . مطبعة الإمام القاهرة ١٩٥٠م .

١٦ ـ حسان ، حسين حامد . المدخل لدراسة الفقه الإسلامي . دار النهضة العربية . القاهرة ١٩٧٢م .

ومن الثاني : قول أبي علي النيسابوري الحافظ : مارأينا من أصحابنا احرص على العلم من أبي بكر الجعابي ، ذاكرته بأحاديث لعبد الله بن محمد بن وهب الدينوري فقال : يا أبا علي صاحبك ـ عبد الله الدينوري ـ ماانتخبت عليه من حديثه ؟ قلت : نعم . فاستعارها مني فأعرته إياها فتخلف عن المجلس أياما فسألت عنه . فقالوا : قد خرج . فما كان إلا بعد أيام حتى جاء فسئل عن غيبته فقال : إن أبا علي ذكر لي عن عبد الله بن وهب الدينوري أحاديث لم أصبر عنها ، فخرجت إلى الدينور[1] فسمعتها وانصرفت[2] ا . هـ .

ومن ذلك قول عبد الله بن عدي : أخبرني بعض أصحابنا أن أبا عبد الرحمن النسائي انتقى على إسحاق بن إبراهيم بن يونس المنجنيقي مسنده ، وكان إسحاق ابن إبراهيم يمنع النسائي أن يجيء إليه ، وكان يذهب إلى منزل النسائي احتسابا حتى سمع النسائي ماانتقى عليه[3] ا . هـ

ومن ذلك قول عبد الله بن محمد بن عبد العزيز البغوي : كان سويد من الحفاظ ، وكان أبو عبد الله أحمد بن حنبل ينتقي عليه لولديه صالح وعبد الله يختلفان إليه فيسمعان منه[4] ا . هـ

ومن ذلك قول الإمام الخطيب البغدادي في عمر بن جعفر البصري الوراق : كان الناس يكتبون بإفادته ، ويسمعون بانتخابه على الشيوخ[5] ا . هـ

وكذا قوله في أحمد بن طلحة بن أحمد أبي بكر الواعظ : سمعنا منه بانتخاب محمد بن أبي الفوارس[6] ا . هـ

---

(١) الدينور ـ بفتح النون والواو ـ مدينة من أعمال الجبل قرب قرميسين ، انظر معجم البلدان ٢ / ٥٤٥ وأعمال الجبل يقصد بها بلاد العراق انظر معجم البلدان ٢ / ٩٩ رسم (الجبال) و٢ / ١٠٣رسم (الجبل) .

(٢) تاريخ بغداد ٣ / ٢٩

(٣) تاريخ بغداد ٦ / ٣٨٥

(٤) تاريخ بغداد ٩ / ٣٢٨

(٥) تاريخ بغداد ١١ / ٢٤٤ ـ ٤٥

(٦) تاريخ بغداد ٤ / ٢١٢ ، وانظر أيضا ٦ / ١٧٠ ـ ٧١ ، ١٠ /٢٩٤، ١٠ /٣٨٢

وماتقدم من إطلاق السماع من الشيخ فيحمل على أن الشيخ كان يحدث من كتابه .

وأما طريق العرض فقد ورد في عبارات المحدثين حال حكايتهم عن الانتخاب ما يدل على ذلك .

فمن ذلك قول صالح بن محمد الملقب بجزرة في قصة رحلته إلى محمد بن يحيى الذهلي في نيسابور ولقائه به قال : فسلمت عليه وأخبرته بقصدي إياه ، فنزلت في مسجده وكتبت مجلسا من أصوله ، فلما خرج وصلى قرأته عليه[1] ا . هـ .

وقوله أيضا : كنت شارطت هشام بن عمار على أن أقرأ عليه كل ليلة بانتخابي ورقة ، فكنت آخذ الكاغد الفرعوني وأكتب مقرمطا ، فكان إذا جاء الليل أقرأ عليه إلى أن يصلي العتمة ، فإذا صلى العتمة يقعد وأقرأ عليه فيقول : ياصالح هذه ورقة ؟ هذه شقة ا . هـ[2] .

فقول الإمام صالح جزرة فيما تقدم صريح في قراءته ماانتخبه على الشيخ وهو ما يسمى بالعرض والله أعلم .

اتحاد مجلس الانتخاب والتحمل وانفصالهما :

إن الأصل في الانتخاب كما تقدم في وصفه : أن ينتخب الحافظ المختار للانتخاب من كتاب الشيخ ويملي أولا ماانتخبه على الجماعة الحضور ثم يتحملون ماانتخبوه عن الشيخ أو يعلم المنتخب الشيخ بما انتخبه أولا بأول ثم يقوم الشيخ بالاملاء .

فسواء في هذه الحال كان الانتخاب والتحمل في مكان وزمن واحد أم اختلف ذلك وقد كان المحدثون يفعلون كلا الأمرين ، ولعل ذلك يرجع إلى الظروف المحيطة بهم آنذاك ، أما مايدل على اتحاد المجلس فنصوص متعددة أهمها :

---

(١) سير أعلام النبلاء ١٢ / ٢٧٧ .

(٢) تاريخ بغداد ٩ / ٣٢٢ .

١ ـ حكى الخطيب بإسناده عن أحمد بن محمد بن شجاع قال : كنا عند إبراهيم بن موسى الجوزي ببغداد وكان عنده أبو بكر الباغندي ينتقي عليه..... وذكر قصة[1] .

فوجود المنتخب ـ الامام الباغندي ـ والمنتخب عليه ـ إبراهيم بن موسى الجوزي ـ دليل واضح على اتحاد مجلس الانتخاب والتحمل .

٢ ـ قال الإمام أحمد بن محمد بن سعيد بن عقدة : كنا نحضر مع عبيد العجل عند الشيوخ وهو شاب فينتخب لنا فإذا أخذ الكتاب بيده طار ماق رأسه فنكلمه فلا يجيبنا ، فإذا خرجنا قلنا له كلمناك فلم تجبنا .... وساق بقية القصة[2] .

فحضور المنتخب ـ عبيد العجل ـ عند الشيوخ المنتخب عليهم دليل على اتحاد المجلس .

٣ ـ قال محمد بن عيسى الطباع : كنا ببغداد فقدمها الأشجعي ويحيى بن يمان فدعوناهما، إلى البستان فأجابا وحملا كتبا وانتخبنا عليهما[3]. فهذا النص صريح في الدلالة على اتحاد المجلس أيضا حيث اجتمع في البستان للانتخاب المنتخب والمنتخب عليه .

وأما ما يدل على اختلاف المجلس ففي ذلك نصوص متعددة أهمها :

١ ـ قال عبد الله بن الإمام أحمد : قال لي أبي : اذهب إلى أبي إبراهيم الترجماني فأقرئه السلام وقل له وجه إلي بكتاب شعيب بن صفوان . قال : فجئت إليه فأقرأته من أبي السلام وقلت له : يقول لك أبي ابعث إلي بكتاب شعيب بن صفوان . قال : نعم . ياأبا مسعود ـ لرجل عنده أو غلامه ـ أخرج كتاب شعيب بن صفوان . قال : فأخرجه فدفعه إليه ، قال : فجئت به إلى أبي . قال : فجعل ينظر فيه ، قال : ثم قال لي : مارأيت أحسن من هذه

---

(١) تاريخ بغداد ٣ / ٢١١ .
(٢) تاريخ بغداد ٨ / ٩٣ .
(٣) تاريخ بغداد ١٤ / ١٢١ .

الأحاديث . أكتب فجعل ينتقي ويملي علي . قال : ثم ذهب أبي وذهبت معه إلى أبي إبراهيم فقرأها علينا[1] ا . هـ

٢ ـ قال صالح بن محمد بن عمرو والملقب بجزرة: كنت شارطت هشام بن عمار على أن أقرأ عليه كل ليلة بانتخابي ورقة ، فكنت آخذ الكاغد الفرعوني وأكتب مقرمطا فكان إذا جاء الليل أقرأ عليه إلى أن يصلي العتمة ، فإذا صلى العتمة يقعد وأقرأ عليه فيقول : ياصالح ليس هذه ورقة هذه شقة[2] ا . هـ

٣ ـ في قصة انتخاب صالح بن محمد جزرة على محمد بن يحيى الذهلي قال صالح : فنزلت في مسجده وكتبت مجلسا من أصوله ، فلما خرج وصلى قرأته عليه ا . هـ[3] .

فهذه النصوص صريحة الدلالة على افتراق مجلس الانتخاب عن مجلس التحمل والله أعلم .

الانتخاب للجماعة والانتخاب الفردي

إن مجلس انتخاب السماع قد يضم جماعة من المحدثين يزيدون على الثلاثة دون تحديد للكثرة ، وقد يضم واحدا فقط ينتخب لنفسه على بعض الشيوخ ويمكن أن نطلق على الأول انتخاب الجماعة وعلى الثاني انتخاب الفرد ، أما انتخاب الجماعة فيدل عليه مايأتي :

١ ـ قال الحسن بن علي بن شبيب المعمري : كنت أتولى لهم الانتخاب فإذا مر بي حديث غريب قصدت الشيخ وحدي فسألته عنه[4] ا . هـ .
فقوله : كنت أتولى لهم الانتخاب دليل على أنه كان ينتخب لجماعة لا لنفسه فحسب .

---

(١) تاريخ بغداد ٦ / ٢٦٤ .
(٢) تاريخ بغداد ٩ / ٣٢٢ .
(٣) سير أعلام النبلاء ١٢ / ٢٧٧ .
(٤) تاريخ بغداد ٧ / ٣٦٩ .

٢ ـ قال الإمام أحمد بن سعيد بن عقدة : كنا نحضر مع عبيد العجل عند الشيوخ وهو شاب فينتخب لنا[1] ا. هـ

فقوله : (كنا نحضر) و(ينتخب لنا) بصيغة الجمع دليل على أن الانتخاب كان للجماعة .

٣ ـ قال أبو علي النيسابوري : تقدم مكي بن عبدان على أقرانه من مشايخنا ليس فيهم أثبت منه ، انتقيت عليه ببغداد مجلسا لأصحابنا[2] ا. هـ ، وأما الانتخاب الفردي فيدل عليه مايأتي :

١ ـ قال الإمام أبو زرعة الرازي : أتيت أحمد بن حنبل فقلت : أخرج إلي حديث سفيان فأخرج إلي أجزاء كلها سفيان سفيان ليس على حديث منها حدثنا فلان فظننت أنها عن رجل واحد فجعلت انتخب[3] ا. هـ فلم يذكر أبو زرعة رجالا آخرين معه وإنما كان ينتخب لنفسه فحسب .

٢ ـ انتخاب الإمام صالح بن محمد جزرة على الإمام هشام بن عمار ، والإمام محمد بن يحيى الذهلي بمفرده ، وقد تقدم ذكر قصته في انتخابه عليهما[4] .

النوع الثاني من الانتخاب :

سبق في النوع الأول من الانتخاب وهو انتخاب السماع أن الطالب يتحمل عن الشيخ ماانتخبه في ذلك المجلس .

أما النوع الثاني وهو انتخاب الرواية فإن الطالب يتحمل عن الشيخ كل مايحدث به ثم إذا أراد الرواية عنه انتقى وتخير من أحاديثه ما يصلح ويناسب للرواية آنذاك .

---

(١) تاريخ بغداد ٨ / ٩٣ .
(٢) تاريخ بغداد ١٣ / ١١٩ .
(٣) شرح علل الترمذي ١٨٢ .
(٤) انظر صفحة ٤٠ .

وهذا معنى قول الامام أبي حاتم الرازي : إذا كتبت فقمش ، وإذا حدثت ففتش[١] .

فالقمش : جمع الشيء من ههنا وههنا وإن كان دونا[٢] .

قال الحافظ العراقي : وكأنه ـ أبو حاتم ـ أراد كتب الفائدة ممن سمعها ولا تؤخر ذلك حتى تنظر فيمن حدثك أهو أهل أن يؤخذ عنه أم لا ؟ فربما فات بموت الشيخ أو سفره . فإذا كان وقت الرواية عنه أو وقت العمل بذلك ففتش حينئذ[٣] ا . هـ .

ومن ذلك قول يحيى بن صاعد : قال لي إبراهيم أورمة الأصبهاني : اكتب عن كل إنسان فإذا حدثت فأنت بالخيار .

وقال الإمام عبد الله بن المبارك : حملت عن أربعة آلاف ـ شيخ ـ ورويت عن ألف[٤] ا . هـ

وقال الإمام الشافعي رحمه الله : قيل لمالك عند ابن عيينة احاديث ليست عندك . فقال ، إذا أحدث الناس بكل ماسمعت إني إذا أحمق ، وفي رواية : إني أريد أن أضلهم إذن[٥] ا . هـ .

---

(١) التبصرة والتذكرة للحافظ العراقي ٢ / ٢٣٢ .
(٢) انظر القاموس المحيط ٢ / ٢٨٥ .
(٣) التبصرة والتذكرة ٢ / ٢٣٢ ، وفتح المغيث ٢ / ٣٢٧ .
(٤) انظر فتح المغيث ٢ / ٣٢٨ .
(٥) ترتيب المدارك ١ / ١٨٩ للإمام القاضي عياش ت ٥٤٤ هـ طبع وزارة أوقاف بالمغرب .

ومن ذلك انتخاب الإمام أحمد مسنده من سبعمائة وخمسين ألف حديث علما أن أحاديث المسند بلغت ـ في المشهور ـ ثلاثين ألفا بدون المكرر وبلغت بالمكرر أربعين ألفا[1] .

قال الإمام أحمد رحمه الله عن مسنده : جمعته ، وانتخبته من سبعمائة ألف وخمسين ألف حديث ، فإن وقع للمسلمين اختلاف في حديث من أحاديث رسول الله ﷺ ينبغي لهم أن يرجعوا إليه ، فإن وجدوا أصله فيه فيها ونعمت ، وإلا فليعلموا أن الحديث غير معتبر ، لا أصل له[2] ا . هـ .

ومن ذلك أيضا انتخاب الامام البخاري صحيحه من ستمائة ألف حديث علما أن صحيحه بلغ بالمكرر ٧٣٩٧ وبدون المكرر ٢٦٠٢ حديث[3] . ـ

قال الإمام البخاري : أخرجته من نحو ستمائة ألف حديث وصنفته في ست

---

(١) ذهب الإمام أبو بكر القطيعي : أحمد بن جعفر راوي المسند إلى أن احاديثه بلغت أربعين ألفا سوى ثلاثين أو أربعين حديثا ، وذهب الامام ابن المنادي إلى أنه ثلاثون ألفا ، دون أن يقيد هذا العدد بالمكرر أو بدونه . انظر خصائص المسند صفحة ١١ الطبعة الأولى في مصر ، وقال الإمام ابن عساكر : ويبلغ عدد أحاديثه ثلاثين ألفا سوى المعاد وغير ما الحق به ابنه عبد الله من عالي الاسناد ا هـ انظر ترتيب أسماء الصحابة الذين اخرج الإمام أحمد حديثهم في المسند مخطوط ويوجد منه صورة في الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة برقم ٦٧٥ .
بعد هذا يمكن حمل قول الامام القطيعي على المكرر وقول ابن المنادي على غير المكرر كما قال ابن عساكر فنخلص من ذلك إلى أنه بلغ بالمكرر ٤٠ ألفا وبدونه ٣٠ الفا والله أعلم .

(٣) سير أعلام النبلاء ١١ / ٣٢٩ .

(٤) حصل اضطراب في حكاية عدة مافي صحيح البخاري بالمكرر وبدونه عن الحافظ ابن حجر ، وقد اثبت في ذلك ماهو مشهور عنه . انظر مقدمة فتح الباري ٤٦٩ وفتح المغيث ١ / ٣٣ ، ٣٤وتدريب الراوي ٥٠ وتوضيح الأفكار ١ / ٦٠ للأمم محمد بن إسماعيل الصنعاني ت ١١٨٢ هـ نشر دار التراث العربي بيروت .

عشرة سنة ، وجعلته حجة فيما بيني وبين الله تعالى[1] ا. هـ .

ومن ذلك أيضا انتخاب الإمام مسلم صحيحه من ثلاثمائة ألف حديث مع أن صحيحه بلغ بالمكرر اثنا عشر ألفا[2] .

قال رحمه الله : صنفت هذا المسند الصحيح من ثلاثمائة ألف حديث مسموعة[3] ا. هـ .

ومن ذلك أيضا الإمام أبي داود السجستاني صنف كتابه من ٥٠٠ ألف حديث علما أن الكتاب بلغت أحاديثه ٤٨٠٠ .

قال رحمه الله : كتبت عن رسول الله ﷺ خمس مائة ألف حديث انتخبت منها ماضمنته ، وجمعت في كتابي هذا أربعة آلاف حديث وثمانمائة حديث من الصحيح ومايشبهه ويقاربه[4] ا. هـ .

أخطاء قد تطرأ في الانتخاب :

مع أن الانتخاب هو عملية انتقاء واختيار دقيق من حافظ متقن ، والاختيار يستدعي هدوءا وتريثا مع هذا فقد يطرأ سهو أو غفلة على المنتخب فيزل في الانتخاب ، ولا غرابة في ذلك إذ العصمة عن الوقوع في الخطأ خصوصية في الأنبياء عليهم الصلاة والسلام ، لذلك لا يستبعد وقوع الخطأ في مثل هذه الحالة كما لا يستبعد من الحافظ المتقن وقوع شيء من الخطأ في حفظه .

ولكن هل لهذه الأخطاء سبب ؟ نعم هناك أسباب :

منها السهو والغفلة التي قد تعتري المنتخب في بعض الأحيان فيزل في الانتخاب فيصحف أو يحرف مثلا في الحديث الذي انتخبه مثال ذلك : حديث : (الإمام ضامن والمؤذن مؤتمن اللهم ارشد الأئمة واغفر للمؤذنين) هذا الحديث يرويه

---

(١) مقدمة فتح الباري ٤٨٩ .
(٢) انظر تدريب الراوي ٥١ ، والنكت على مقدمة ابن الصلاح للحافظ ابن حجر ١ / ٢٩٦ .
(٣) تاريخ بغداد ١٣ / ١٠١ ، سير أعلام النبلاء ١٢ / ٥٦٥ .
(٤) تاريخ بغداد ٩ / ٥٧ ، سير أعلام النبلاء ١٣ / ٢٠٩ .

الإمام أبو بكر الشافعي محمد بن عبد الله البزاز عن محمد بن مسلم عن أبي عمرو الأوزاعي وعيسى بن يونس عن الأعمش عن أبي صالح عن أبي هريرة عن النبي ﷺ به .

فلما انتخب الإمام عمر بن جعفر البصري على الإمام أبي بكر الشافعي أجزاء متعددة كان مما انتخب هذا الحديث غير أنه صحف فيه فقال في الإسناد : عن أبي بكر الشافعي عن سليمان بن الفضل النهرواني عن عبد الكريم بن أبي عمير به فأبدل محمد بن موسى النهرتيري بسليمان بن الفضل النهرواني[1] .

وقد اعترض الإمام الدارقطني والإمام أبو بكر بن الجعابي على عمر بن جعفر البصري فيما أخطأ فيه ماانتخبه على الإمام أبي بكر الشافعي وجمعا أخطائه[1] .

ومنها أن لا يكتب المنتخب ماينتخبه ولا يمليه على الحاضرين الذين ينتخب لهم وإنما يحفظ الحديث أو يعلم عليه لنفسه وبعد انتهاء مجلس الانتخاب وينفض المجلس يعود إلى الشيخ في وقت ما ويسمع منه الحديث لنفسه ، ففي هذه الحالة يعرض نفسه للتهمة من طرف من حضروا معه المجلس إذ لا يصدقونه في سماعه ذلك الحديث ، وقد حصل هذا الأمر تماما مع الإمام الحسن بن علي بن شبيب المعمري[2] .

---

(١) تاريخ بغداد ٣ / ٢٤٢ . والحديث أخرجه أبو داود والترمذي كلاهما من حديث الأعمش عن أبي صالح عن أبي هريرة ؟ وقال الترمذي : وفي الباب عن عائشة وسهل بن سعد وعقبة بن عامر .
وذكر الترمذي طريق عائشة رضي الله عنها من طريق الأعمش عن أبي صالح عنها به ثم حكى ترجيح الإمام أبي زرعة الرازي والإمام البخاري أحد الطريقين على الآخر من حيث الصحة كما حكى رأي الإمام علي بن المديني أنه لم يثبت واحد من الطريقين .
وحكى الحافظ ابن حجر في التلخيص الحبير تصحيح ابن حبان للطريقين جميعا . انظر سنن أبي داود كتاب الصلاة باب مايجب على المؤذن من تعاهد الوقت ١ / ٢٦٩ ـ ٧٠ والتلخيص الحبير ١ / ٢٠٦ـ٧ طبع بعناية السيد عبد الله هاشم اليماني المدني .

(٢) تاريخ بغداد ١١ / ٢٤٤ .

(٣) تاريخ بغداد ٧ / ٣٦٩ .

وماتقدم من السهو والغفلة التي وقع فيها الامام عمر بن جعفر البصري وحرص الامام المعمري على تميزه ببعض الأحاديث دون من ينتخب لهم، ومانجم عن ذلك من مسئولية تعرض من أجلها عمر بن جعفر البصري للطعن في ضبطه والمعمري للطعن في عدالته ، هذا الواقع يصور لنا مدى المسئولية الملقاة على عاتق الحافظ المنتخب إذ أنه ينتخب لجماعة وأحيانا لجمهور من المحدثين فهو إذا في مقام المسئولية لذلك إذا زل في انتخابه لم يكن خطؤه عندئذ قاصرا عليه دائما وإنما قد يتعدى إلى كل من ينتخب لهم لهذا عليه أن لا يقدم على الانتخاب إلا وهو واثق من نفسه عارف معنى المسئولية وعواقبها السلبية والا تعرض للطعن والندم .

ومن ذلك يمكن أن ينطوي هذا المعنى تحت قول الإمام يحيى بن معين : سيندم المنتخب في الحديث حيث لا تنفعه الندامة ، وقول الإمام عبد الله بن المبارك : ماانتخبت على عالم قط إلاندمت[1] ومما يمكن أن ينطوي تحت معنى قول الإمام يحيى ابن معين وابن المبارك أيضا أن المنتخب قد يمر بحديث لا يراه آنذاك صالحا للانتخاب ثم بعد فوات الأوان يظهر له صلاحيته للانتخاب فعندئذ يندم على فواته منه .

قال الإمام أبو عمرو بن الصلاح : وليكتب وليسمع مايقع اليه من كتاب أو جزء على التمام ولا ينتخب[2] ا . هـ .

وقال الحافظ العراقي : وينبغي للطالب أن يسمع ويكتب ماوقع له من كتاب أو جزء على التمام ولا ينتخبه فربما أحتاج بعد ذلك إلى رواية شيء منه لم يكن فيما انتخبه منه فيندم[3] ا . هـ .

وقال الإمام صالح بن كيسان : كنت أطلب العلم أنا والزهري فقال : تعال نكتب السنن قال : فكتبنا ماجاء عن النبي ﷺ ثم قال : تعال نكتب ماجاء عن الصحابة ، قال : فكتب ولم نكتب ، فانجح وضيعت[4] .

---

(١) سير أعلام النبلاء ١١ / ٨٥ ، وفتح المغيث ٢ / ٣٢٨ .
(٢) علوم الحديث للإمام ابن الصلاح ٢٢٥ .
(٣) التبصرة والتذكرة ٢ / ٢٣٣ .
(٤) تهذيب التهذيب ٩ / ٤٤٨ .

١ ـ حميد الله ، محمد . مجموعة الوثائق السياسية . دار الإرشاد للطباعة والنشر . بيروت ١٩٦٩م .

١ ـ ابن حنبل ، الإمام أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني ، المسند . دار المعارف بمصر . القاهرة ١٩٥٧م .

١ ـ ابن خلدون ، عبد الرحمن . المقدمة . مطبعة مصطفى محمد . القاهرة

٢ ـ ابن خياط ، خليفة . تاريخ خليفة بن خياط مطبعة الآداب النجف ١٩٦٧م .

٢ ـ الدهلوي ، أحمد بن عبد الرحيم (شاه ولي الله) . حجة الله البالغة . دار الكتب الحديثة القاهرة .

٢ ـ الذهبي ، أبو عبد الله شمس الدين . تذكرة الحفاظ ، مطبعة دار المعارف . حيدر أباد ١٩٥٥م .

٢ ـ الزرقاني ، أبو عبد الله محمد بن عبد الباقي . شرح موطأ الإمام مالك . البابي الحلبي . القاهرة ١٩٦١م .

٢ ـ الزركشي ، أبو عبد الله بدر الدين بن محمد بن عبد الله . الإجابة لايراد مااستدركته عائشة علي الصحابة . مطابع دار القلم . بيروت ١٩٧٠م .

٢ ـ ابن سعد ، محمد بن سعد بن منيع البصري ، الطبقات الكبرى ، دار بيروت للطباعة والنشر ١٩٦٠م .

٢ ـ الشافعي ، الإمام محمد بن ادريس . الأم . مكتبة الكليات الأزهرية . القاهرة ١٩٦١م .

٢ ـ الشافعي ، الإمام محمد بن ادريس . الرسالة . مطبعة مصطفى محمد . القاهرة .

٢ ـ شلبي ، محمد مصطفى . المدخل في التعريف بالفقه الإسلامي ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر . بيروت ١٩٦٩ م .

٢ ـ الشهرستاني ، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر . الملل والنحل دار الأتحاد العربي للطباعة . القاهرة ١٩٦٨م .

٣ ـ الطبراني ، أبو القاسم سليمان بن أحمد بن أيوب . المعجم الصغير . دار النصر للطباعة . القاهرة ١٩٦٨م .

٣ ـ الطبري ، محمد بن جرير . تاريخ الرسل والملوك . دار المعارف . القاهرة ١٩٦٣م .

٣ ـ الطبري ، محمد بن جرير . جامع البيان عن تأويل آي القرآن . مطبعة الحلبي ، القاهرة ١٩٥٤م .

٣ ـ عباده ، محمد أنيس . المنتقى في تاريخ التشريع الإسلامي . مطبعة دار التأليف ، القاهرة ١٩٦٥م .

٣ ـ عبد القادر ، علي حسن ، نظرة عامة في تاريخ الفقه الإسلامي . مطبعة العلوم . القاهرة ١٩٤٢م .

٣ ـ ابن العربي ، أبو بكر محمد بن عبد الله . أحكام القرآن . مطبعة البابي الحلبي . القاهرة ١٩٦٨م .

الفصل الثاني : آثـار الانتخاب :

لا شك أن الانتخاب هو اختيار أمثل الأحاديث التي عند الشيوخ ، وهذا أمر يعكس في الواقع أثرا إيجابيا في شخصية المنتخب والمنتخب عليه من حيث التعديل إذ أن حسن الانتخاب يدل على مدى حفظ ودراية المنتخب ، كما أن وجود أحاديث مستقيمة عند الشيخ المنتخب عليه يشير إلا شيء من الاستقامة في أمره ابتداءا وهذا كله لا يمنع أن تطرأ بعض السلبيات حال الانتخاب لسهو أو غفلة قد تعتري المنتخب . لهذا سوف أجعل هذا الفصل في الأمور التالية :

١ - أثره في حجية الحديث المنتخب .
٢ - أثره في درجة المنتخب من حيث الجرح والتعديل .
٣ - أثره في درجة المنتخب عليه من حيث الجرح والتعديل .

أثر الانتخاب في حجية الحديث المنتخب :

إنه بالنظر إلى الهدف من الانتخاب نجد أن الانتخاب لم يحدث إلا من أجل اختيار أمثل ماعند الشيخ المنتخب عليه ، وهذا يعني أن الأحاديث المنتخبة لا تنزل عن درجة الاحتجاج . غير أن هذا المعنى لا يمكن حمله على إطلاقه للأسباب الآتية :

١ - أن التصحيح والتضعيف أمر اجتهادي ، فقد ينتخب الحافظ على بعض الشيوخ ماصح عنده من وجهة نظره هو والحديث ضعيف عند غيره .
٢ - أن المنتخب قد ينتخب في بعض الأحيان أحاديث متفقا على ضعفها بل منكرة للأسباب التي تقدم ذكرها في نوعية الحديث المنتخب[1] .
٣ - أنه قد يطرأ سهو أو غفلة على المنتخب حال انتخابه فيقع في الخطأ . لهذه الأسباب لا يمكن لنا أن نطلق القول بالصحة ، وإنما الذي يمكن القول به هو : (أن الحديث المنتخب محتج به عند المنتخب في غالب الأمر) .

وبذلك نكون قد فسحنا المجال للبحث والنظر في رجال الإسناد أولا .

وثانيا : نكون قد أخرجنا من دائرة الاحتجاج الأحاديث الضعيفة التي تنتخب أحيانا .

---

(١) انظر صفحة ٤١ - ٤٢ .

نعم يمكن أن نقول بحجية الحديث المنتخب في حال كون المنتخب ممن عرف بشدة شروطه في تصحيح الأحاديث ، أمثال الإمام البخاري رحمه الله ، أو كان شديد التحري في الرواية كالإمام مالك رحمه الله تعالى فشهرة الإمام البخاري بشدة شروطه في تصحيح الأحاديث إلى جانب إمامته وفضله ورياسته في هذا الفن دفعت الإمام إسماعيل بن أبي أويس إلى أن يخرج أصوله للإمام البخاري وأذن له أن ينتقي منها ، وطلب منه أن يعلم له على مايحدث به ليحدث به ويعرض عما سواه .

بل كان إسماعيل بن أبي أويس إذا انتخب البخاري عليه كان ينسخ تلك الأحاديث لنفسه ويقول مبتهجا : هذه أحاديث انتخبها محمد بن إسماعيل من حديثي[1] .

والابتهاج لا يكون بالحديث الضعيف وإنما العكس .

وهكذا الشأن في كل منتخب شديد الشروط في التصحيح شديد التحري في الرواية أمثال الإمام مالك وشعبة وعبد الرحمن بن مهدي فيما لو انتخبوا على شيخ معين فإن انتخبوها يرجح فيها جانب الحجية غالبا .

وبعد هذا نخلص بأن ترجيح حجية الحديث المنتخب أمر يتوقف على حال المنتخب . أما هل لحال المنتخب عليه أثر في ذلك ؟

لا شك أنه لو كان المنتخب عليه من الذين عرف عنهم التحري في الرواية عن الثقات فإن ذلك له أثره الايجابي أيضا دون تردد ، حيث يرجح عندئذ حجية حديثه المنتخب غالبا .

ومما تقدم يتضح جليا أثر الانتخاب في الحديث المنتخب حيث أنه طريق لجمع الصالح للاحتجاج به من الحديث في غالب الأمر والله أعلم .

---

(١) مقدمة فتح الباري ٣٩١ .

أثره في درجة المنتخب من حيث الجرح والتعديل :

تقدم معنا في شرط المنتخب أن يتصف بسعة الحفظ والدراية وأن يكون معروفا بذلك حتى يتمكن من انتزاع أفراد الشيوخ من عشرات أو مئات الأحاديث ، ولكن هل يمنع ذلك من أن يكون فيه نوع جرح أم لا ؟ وهل يشترط فيه أن يشتهر بالعدالة والإتقان كشهرته بسعة الحفظ أم لا ؟ والجواب عن ذلك كالآتي :

أولا : أنه لا تلازم بين سعة الحفظ والوصف بالعدالة ، فقد يكون المحدث مشهورا بسعة الحفظ غير أنه مطعون في عدالته ، إذ قد يحفظ المحدث الكثير لكنه لا يتورع عن رواية الأحاديث الباطلة ويكثر منها ، بل قد يتهم بالكذب .

فمن ذلك مثلا : أبو الفتح الأزدي : محمد بن الحسين الموصلي . قال الخطيب البغدادي عنه : في حديثه غرائب ومناكير ، وكان حافظا صنف كتبا في علوم الحديث وسألت محمد بن جعفر بن علان عنه فذكره بالحفظ وحسن المعرفة بالحديث وأثنى عليه ، وقال أيضا : حدثني أبو النجيب عبد الغفار بن عبد الواحد الأرموي قال : رأيت أهل الموصل يوهنون أبا الفتح جدا ولا يعدونه شيئا .

قال الأرموي : وحدثني محمد بن صدقة الموصلي أن أبا الفتح الأزدي قدم بغداد على الأمير ـ يعني ابن بابويه ـ فوضع له حديثا : ان جبريل كان ينزل على النبي صلى الله عليه وسلم في صورته . فأجازه وأعطاه دراهم كثيرة . قال الخطيب : وسألت أبا بكر البرقاني عن أبي الفتح الأزدي فأشار إلى أنه كان ضعيفا . وقال : رأيته في جامع المدينة وأصحاب الحديث لا يرفعون به رأسا ويتجنبونه[1] ا.هـ

فتجد في هذا الترجمة واضحا أن أبا الفتح الأزدي وصف بالحفظ وحسن المعرفة بالحديث غير أنه طعن عليه في عدالته حيث كان لا يتورع عن رواية الأحاديث الباطلة بل اتهم بالوضع .

ومن ذلك أيضا : أحمد بن عيسى بن الجراح الحافظ المصري أبو العباس النحاس وصفه الحافظ الذهبي بالحفظ . وقال : طوف البلاد . وقال : اتهمه بالكذب أبو الحسين الحجاجي . وقال أيضا : روى حديثين باطلين[2] ا . هـ.

---

(١) تاريخ بغداد ٢ / ٢٤٣ ، سير أعلام النبلاء ١٦ / ٣٤٧ .

(٢) ميزان الاعتدال ١ / ١٤٨ .

ومن ذلك أيضا : أحمد بن محمد بن يوسف بن دوست البغدادي البزاز وصفه الحافظ الذهبي بقوله : الامام الحافظ الأوحد المسند . وقال : أثنوا على حفظه وفهمه واختلفوا في عدالته ، ضعفه الأزهري وطعن ابن أبي الفوارس في روايته عن الطبري[1]ا . هـ .

وقال الخطيب البغدادي : كان محدثا مكثرا حافظا عارفا مكث مدة يملي من حفظه بجامع المنصور بعد أبي طاهر المخلص .

وقال البرقاني : كان يسرد الحديث من حفظه ـ تكلموا فيه فقيل : إنه كان يكتب الأجزاء ويتربها ليظن أنها عتق[2] ا . هـ .

وهناك أمثلة كثيرة من هذا القبيل .

ثانيا : إن الأصل في المنتخب أن يتصف بالعدالة والضبط التام زيادة على سعة الحفظ والدراية . ووجه ذلك : أنه لو اختار طلاب الحديث حافظا ينتخب لهم على الشيوخ لاختاروا ممن سلم من أي جرح أصلا إذ لو كان فيه نوع من جرح في عدالته أو ضبطه كأن يكون متهما بفسق أو كان فيه سوء غفلة ، أو كان يروي المناكير ، فإنه لايبعد ممن هذه حاله ان يزل في الانتخاب ويسلك بمن ينتخب لهم طريقا في الانتخاب غير مستقيم ، اذ أن الأصل في انتخاب الأحاديث المستقيمة من الرجل المستقيم . ويؤكد ذلك أنه لو فرض وجود حافظين أحدهما موصوف بالعدالة والضبط والآخر فيه نوع جرح فلا شك أن طلاب الحديث سيقع اختيارهم على السالم من أي طعن كي يكون انتخابه سليما لا شائبة فيه دون تردد .

لذلك فالأصل ـ كما تقدم ـ أن يتصف المنتخب بالعدالة والضبط التام ، ولكن لا يمنع ذلك أحيانا وجود بعض المنتخبين ممن عرف فيهم نوع جرح علما أن الجرح والتعديل أمر اجتهادي يختلف من رجل لآخر ، فقد يطعن محدث في رجل ويوثقه آخر كل حسب اجتهاده ومنظوره .

---

(١) سير أعلام النبلاء ١٦ / ٣٢٢ .

(٢) تاريخ بغداد ٥ / ١٢٤ .

كما أنه قد ينتخب الحافظ العدل الضابط على الشيوخ لطلاب الحديث ويكتبون بانتخابه وهم في غاية الاطمئنان لحاله ثم بعد ذلك يتغير حاله عما كان عليه من الاستقامة .

أو قد يكون الحافظ المنتخب معروفا بالاستقامة وحقيقة أمره عكس ذلك ثم ينكشف حاله بعد الانتخاب . وكل ذلك قد حصل بالفعل ولكن على قلة علما بأن جميع الحفاظ الذين انتخبوا على الشيوخ لطلاب الحديث ـ ممن جمعتهم وهم ٢٩ منتخبا ـ كانوا موصوفين بالعدالة والضبط التام ولا طعن فيهم سوى الحفاظ التالية أسماؤهم :

١ ـ عبد الرحمن بن مسهر أبو الهيثم الكوفي .

٢ ـ عمر بن جعفر البصري الوراق .

٣ ـ الحسن بن علي بن شبيب المعمري

٤ ـ محمد بن عمر بن سالم أبو بكر التميمي المعروف بابن الجعابي .

أما عبد الرحمن بن مسهر فقد تقدم تفصيل المقال فيه[1] .

وأما عمر بن جعفر البصري فقد وصفه العلماء بسعة الحفظ والدراية غير أن بعضهم اتهمه بالغفلة . قال الخطيب البغدادي : كان الناس يكتبون بإفادته ويسمعون بانتخابه على الشيوخ . وكان أبو الحسن الدارقطني يتتبع خطأ عمر البصري فيما انتقاه على أبي بكر الشافعي خاصة وعمل فيه رسالة إلى طاهر بن محمد الخاركي ونظرت في الرسالة واعتبرتها فرأيت جميع ماذكره أبو الحسن من الأوهام يلزم عمر غير موضعين أو ثلاثة ، وجمع أبو بكر الجعابي أوهام عمر فيما حدث به ونظرت في ذلك فرأيت أكثرها قد حدث به عمر على الصواب بخلاف ماحكى ابن الجعابي[2] .

---

(١) انظر صفحة ٢٣ .

(٢) تاريخ بغداد ١١ / ٢٤٤ .

وقال الحافظ الذهبي عنه : الامام المحدث فقيه بغداد حمل الناس بانتخابه على الشيوخ كثيرا ، وكان الدارقطني يتتبع خطأه في انتخابه على أبي بكر الشافعي وعمل في ذلك رسالة في خمس كراريس وبين أغاليطه في أشياء عديدة يخالف فيها أصول أبي بكر الشافعي فتأملتها فرأيت فعله فعل مغفل لا يعي ما ينتخب فيصحف ويسقط من الإسناد ويدون ذلك يضعف المحدث[1] ا . هـ .

بعد هذا نخلص إلى أن عمر بن جعفر البصري كانت تقع منه غفلة حال الانتخاب ، وهذا أمر يطعن في المحدث ، ومع هذا الطعن قال الإمام البرقاني : لم أزل أسمع الناس يقولون إن عمر ممن وفق في الإنتخاب وكان الناس يكتبون بانتخابه كثيراً[2] .

وقال الحافظ الذهبي في الميزان : انتخب الكثير على البغاددة وكان صدوقا إن شاء الله تعالى[3] .

قلت : فلم ينزل به إلى درجة الضعف والله أعلم .

وأما الحسن بن علي المعمري فقد ورد فيه جرح وتعديل غير أن صافي أمره يؤول إلى التعديل . قال الخطيب البغدادي : كان من أوعية العلم يذكر بالفهم ويوصف بالحفظ وفي حديثه غرائب وأشياء ينفرد بها .

وقال الدارقطني : صدوق حافظ . وقال ابن عدي : رفع أحاديث هي موقوفة وزاد في المتون أشياء ليست منها . وقال عبدان الأهوازي : مارأيت صاحب حديث في الدنيا مثل المعمري . وقال أبو طاهر الجنابذي ، سمعت موسى بن هارون يقول : استخرت الله سنتين حتى تكلمت في المعمري ، وذاك أني كتبت معه عن الشيوخ وماافترقنا ، فلما رأيت تلك الأحاديث قلت : من أين أتى بها ؟

قال أبو طاهر : وكان المعمري يقول : كنت أتولى لهم الانتخاب فإذا مر بي حديث غريب قصدت الشيخ وحدي فسألته عنه .

---

(١) سير أعلام النبلاء ١١ / ١٧٢ ، وميزان الاعتدال ٤ / ١٠٤ .
(٢) تاريخ بغداد ١١ / ٢٤٤ .
(٣) ٤ / ١٠٤ .

وقال المعمري : أما تعجبون من موسى بن هارون يطلب لي متابعا في أحاديث خصني بها الشيوخ وقطعتها من كتبهم[1] .

قلت : إنه عرض نفسه للطعن بسبب حرصه على التفرد بأفراد الشيوخ دون من ينتخب لهم في المجلس حيث كان إذا مر به حديث غريب في كتاب الشيخ خص به نفسه ولم يعلم به من حضر معه فكان يسمعه من الشيخ وحده في وقت آخر ، فلما جعل يحدث بتلك الغرائب عن الشيخ أنكر عليه ممن كانوا معه في نفس المجلس إذ لم يسمعوا هذا الحديث وهو الذي كان معهم ينتخب لهم على الشيخ فمتى سمعه هو إذن ؟ لذلك أصبح عرضة للشك .

وقال الإمام أحمد بن حنبل : المعمري لا يعتمد الكذب ولكن أحسب أنه صحب قوما يوصّلون الحديث . وقال ابن عدي : كان المعمري كثير الحديث صاحب حديث بحقه .

وقال عبدان الأهوازي : إنه لم ير مثله ، وماذكر عنه أنه رفع أحاديث وزاد في المتون فإن هذا موجود في البغداديين خاصة[2] .

وقال الحافظ الذهبي : بعد ذكر أقوال الجارحين والمعدلين قال : ثم اتفقوا بأجمعهم على عدالة المعمري وتقدمه[3] .

وأما محمد بن عمر بن محمد بن سالم أبو بكر الجعابي فقد وصفه العلماء بسعة الحفظ والإتقان والعدالة ، لكنه تغير بعد ذلك عما كان عليه . قال الخطيب البغدادي : كان أحد الحفاظ المجودين صحب أبا العباس بن عقدة وعنه أخذ الحفظ ، وله تصانيف كثيرة في الأبواب ، والشيوخ ، ومعرفة الإخوة والأخوات ، وتواريخ الأمصار ، وكان كثير الغرائب ومذهبه في التشيع معروف . وساق الخطيب البغدادي أخبارا متعددة تشهد بحفظه وتقدمه في هذا الفن[4] .

---

(١) تاريخ بغداد ٧ / ٣٦٩ .
(٢) تاريخ بغداد ٧ / ٣٦٩ .
(٣) سير أعلام النبلاء ١٣ / ٥١٠ـ١٣ .
(٤) تاريخ بغداد ٣ / ٢٦ .

وقال الحافظ الذهبي : الحافظ البارع العلامة .

وحكى الذهبي عن الحاكم قوله : قلت للدارقطني . يبلغني عن الجعابي أنه تغير عما عهدناه قال : وأي تغير؟ قلت : بالله هل تتهمه ؟ قال : إي والله . ثم ذكر أشياء فقلت : وضح لك أنه خلط في الحديث ؟ قال : أي والله قلت : هل اتهمته حتى خفت المذهب ؟ قال : ترك الصلاة والدين[1] .

فقول الحاكم ، والدارقطني ، يدل بمفهومه على أن الرجل كان عدلا ضابطا ثم تغير بعد ذلك فاتهم بعدالته وهي ترك الصلاة والدين ، كما اتهم بضبطه وهو التخليط في الحديث .

وبالجملة فإن كل ماصدر من طعن في الحفاظ الثلاثة السالفي الذكر لا يؤثر في ميزان شخصية المنتخب بوجه عام ، وذلك لأن الحسن بن علي المعمري اتفقوا على الاحتجاج به بعد الاختلاف فيه ، ولأن أبا بكر بن الجعابي إنما تغير بعد احتياج المحديثن إليه لعدالته وثقته وحفظه ، وأما بعد تغيره فإن طالب الحديث لا يعول عليه فضلا عن أن ينتخب له .

نعم بقي النظر في أمر عمر بن جعفر البصري وعبد الرحمن بن مسهر ، أما عمر بن جعفر فإن ما أخطأ فيه قد أثر في ضبطه لذلك نزل به الحافظ الذهبي في الميزان إلى درجة الصدوق بل قال في كتاب سير أعلام النبلاء بعد ذكر أخطائه : وبدون ذلك يضعف المحدث[2] .

ولاشك أن معرفة حال عمر بن جعفر البصري لدى المحدثين في انتخابه على أبي بكر الشافعي يجعل المحدثين لا يطلبون منه الانتخاب لهم مرة أخرى لأنهم أصلا يحتجون بمن كثر الخطأ في حديثه فكيف يطلبون منه الانتخاب لهم ؟

وحال عمر بن جعفر البصري لا يخل بميزان شخصية المنتخب بوجه عام أيضا لأنه واحد من أصل تسعة وعشرين منتخبا ، كلهم حفاظ وعدول ضابطون حال انتخابهم على الشيوخ .

---

(١) سير أعلام النبلاء ١٦ / ٨٨ .

(٢) انظر صفحة ٥٤ .

كما أن حال عبد الرحمن بن مسهر لايخل بالميزان أيضا وذلك لأنه كان ينتخب لنفسه ، وأعتقد أن من هو مثل عبدالرحمن لايقع الاختيار عليه للانتخاب لجماعة أو لجمهور ، وهذا فضلا عن أنه رجل من اثنين تكلم فيهما من بين سبعة وعشرين منتخبا لا مغمز فيهم حال الانتخاب . فلو قارنا بين سبعة وعشرين منتخبا سلموا من الطعن حتى زمن انتخابهم وبين رجلين فقط جرحا لعلمنا أن هذه النسبة الضئيلة جدا لا تؤثر في ميزان الكثرة والله أعلم .

بعد هذا أقول : بما أن الحفظ والدراية والعدالة والضبط صفات إيجابية تختلف نسبة وجودها من حافظ لآخر . لذلك قد يحصل التفاوت في جودة الانتخاب بين منتخب وآخر تبعا للتفاوت بين الحفاظ في نسبة تمكن تلك الصفات منهم . فمثلا انتخب الإمام البخاري على إسماعيل بن أبي إويس فكان إسماعيل يقول للناس مغتبطا بانتخاب الإمام البخاري : هذه أحاديث انتخبها محمد بن إسماعيل من حديثي[1] . فهذا الموقف من إسماعيل بن أبي أويس يجسد لنا مستوى انتخاب الإمام البخاري .

ومثل ذلك أيضا قول مأمون المصري : خرجنا إلى طرسوس مع النسائي فاجتمع جماعة من الأئمة عبد الله بن الإمام أحمد بن حنبل ومحمد بن ابراهيم بن مربع وأبو الآذان وكيلجة ، فتشاوروا من ينتقي لهم على الشيوخ فأجمعوا على أبي عبد الرحمن النسائي وكتبوا كلهم بانتخابه[2] ا . هـ .

قلت : إن تقديمهم للإمام النسائي في الانتخاب ليس من باب المجاملة بل ليس للمجاملة هنا دور أصلا ، إنما الموقف هنا موقف الرجل الأحفظ والأوسع علما ، لهذا قدموا الإمام النسائي عليهم ، وهذا يدل على أن انتخابه أفضل من انتخابهم ، إذا لو لم يكن هناك علاقة بين الانتخاب والحفظ وتساووا فيما بينهم في الحفظ لتناوبوا ذلك أو انتخب كل منهم لنفسه .

ومثل ذلك أيضا قول الامام محمد بن يحيى الذهلي لصالح بن محمد الملقب

---

(١) تاريخ بغداد ٢ / ١٩ .

(٢) سير أعلام النبلاء ١٤ / ١٣٠ .

بجزرة ؛ من ينتخب مثل هذا الانتخاب ويقرأ مثل هذه القراءة يعلم أن سعيد بن عامر لايحدث بمثل هذا الحديث[1] .

فهذا القول دليل على الحفظ والمعرفة عند المنتخب . كما أنه دليل على أن هناك تفاوت في درجات حسن الانتخاب وجودته .

بعد هذا نخلص بأنه كلما قويت صفات الكمال وازدادت وتمكنت في المحدث كان مقدما في الانتخاب كما يقدم على من دونه إذ يقدم الأعلم فالعالم ، وهكذا في التدرج الرتبي ، وهنا يظهر أثر الانتخاب في شخصية المنتخب حيث يمكن القول بأن الانتخاب مشعر بالاستئناس بتوثيق الرجل في حال عدم وجود التنصيص على عدالته وضبطه ، وأما إذا كان قد نص على ذلك فإنه يعتبر من المؤكدات على ذلك ، ومن صفات الكمال في شخصية المحدث وهذا أثر إيجابي لا ينكر .

هذا وقد استعمل المحدثون لفظ الانتخاب في معرض الثناء على المحدث ، فمن ذلك قول الخطيب البغدادي في أبي حازم العبدوي : كان ثقة صدوقا عارفا حافظا يسمع الناس بإفادته ويكتبون بانتخابه[2] .

وقوله أيضا في الحسين بن محمد المعروف بعبيد العجل : كان موصوفا بحسن الانتخاب يكتب الحفاظ بانتقائه[3] .

وقول محمد بن أبي الفوارس في محمد بن المظفر قال : كان ثقة أمينا مأمونا حسن الحفظ وانتهى إليه الحديث وحفظه وعلمه وكان قديما ينتقي على الشيوخ وكان مقدما عندهم[4] .

وقول الخطيب البغدادي في محمد بن أبي الفوارس : كان ذا حفظ ، ومعرفة ، وأمانة ، وثقة مشهورا بالصلاح ، وكتب الناس بانتخابه على الشيوخ وتخريجه[5] والله أعلم .

---

(١) تاريخ بغداد ٣ / ٤١٥ ـ ١٨ .
(٢) تاريخ بغداد ١١ / ٢٧٢ .
(٣) تاريخ بغداد ٨ / ٩٣ .
(٤) تاريخ بغداد ٣ / ٢٦٣ .
(٥) تاريخ بغداد ١ / ٣٥٢ .

٣٦ - العنقري ، عبد الله بن عبد العزيز . حاشية الروض المربع
القاهرة ١٣٧٧هـ .
٣٧ - العيني ، بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد . عمدة القاريء شر
المطبعة المنيرية . بيروت ١٣٤٨هـ .
٣٨ - القرطبي ، أبو عمر يوسف بن عبد البر النمري . جامع بيان ا
العاصمة . القاهرة ١٩٦٨م .
٣٩ - ابن قتيبه ، محمد بن مسلم بن قتيبه الدينوري . تأويل مختلف الحد
العلمية . القاهرة ١٣٢٦هـ .
٤٠ - ابن قتيبة ، محمد بن مسلم بن قتيبة الدينوري . عيون الأخبار
القاهرة ١٩٣٠م .
٤١ - القشيري ، مسلم بن الحجاج النيسابوري . صحيح مسلم .
القاهرة ١٣٩٣هـ .
٤٢ - ابن القيم ، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر . أ
الكليات الأزهرية . القاهرة ١٩٦٨م .
٤٣ - الكيتاني ، عبد الحي بن عبد الكبير . التراتيب الادارية
الرباط ١٩٢٦م .
٤٤ - ابن ماجه ، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني ، الس
القاهرة ١٩٥٤م .
٤٥ - محمود ، عبد المجيد ، المدرسة الفقهية للمحدثين ، مطبعة م
١٩٧٢ م .
٤٦ - مذكور ، محمد سلام . أصول الفقه الإسلامي . دا
القاهرة ١٩٧٦م .
٤٧ - موسى ، محمد يوسف . فقه الصحابة والتابعين القاهرة ٥٤
٤٨ - وكيع ، محمد بن خلف بن حيان . أخبار القضاه .
القاهرة ١٩٥٠م .
٤٩ - ابن هشام ، عبد الملك . السيرة النبوية . مطبعة الحلبي .

* * * *

ر الانتخاب في درجة المنتخب عليه من حيث الجرح والتعديل :

تقدم معنا في وصف المنتخب عليه أنه تبين بعد البحث في الشيوخ المنتخب ليهم أن منهم الثقة الحجة ومنهم الحسن الحديث ومنهم الضعيف ومنهم المتهم لكذب ، ومنهم من كان ظاهر أمره الاستقامة ثم انكشف عوره بعد الانتخاب عليه ترك حديثه ، ولكن هل للانتخاب أثر إيجابي ظاهر ينعكس على شخصية المنتخب بليه في حال عدم التنصيص على عدالته وضبطه ؟

الجواب عن ذلك بما يلي :

إن توثيق الرجل مبني أصلا على عدالته وضبطه ، وإنما تعرف عدالة الرجل المسلم البالغ العاقل بعد تتبع حاله بسلامته من أسباب الفسق وخوارم المروءة ويعرف مستوى ضبط الراوي بعد تتبع مروياته بمدى ضبطه لحفظه ولكتابه وبعده عن مخالفة الثقات فإذا عرف ذلك منه نص عندئذ علماء الحديث على مستوى عدالته وضبطه وعلم ذلك لدى كل طالب ومحدث وباحث .

أما إذا لم ينص أحد من علماء الحديث على مستواه من حيث العدالة والجرح فإن الانتخاب عندئذ له دوره المسعف في هذا المقام حيث نستأنس بعدالة وضبط الرجل المنتخب عليه إلى حد ما ، إذ أن انتخاب الحفاظ عليه دليل على حسن ظنهم به ، ولو كان العكس لما انتخبوا عليه أصلا ، ومما يدل لذلك :

أن الإمام الدارقطني انتخب ١٧ جزءا على محمد بن عبد الله بن محمد بن عبيد الله أبي المفضل الشيباني وكتب الناس عنه بانتخاب الدارقطني ثم بان بعد ذلك كذبه فمزقوا حديثه وأبطلوا روايته[١] فعدول الامام الدارقطني عن الأحاديث التي انتخبها عليه بعد انكشاف أمره دليل على أنه لما أقدم على الانتخاب عليه كان حسن الظن به في بادىء الأمر .

ومن أسباب حسن الظن بالشيخ المنتخب عليه أن الانتخاب هو اختيار أمثل ماعنده ولولا تلك الأحاديث المثلى عنده لما انتخب عليه الحفاظ إذ ماذا ينتخبون عندئذ ؟ فإذا كان الأمر كذلك فإن وجود تلك الأحاديث المستقيمة عند الشيخ دليل

---

(١) تاريخ بغداد ٥ / ٤٥٧ .

يستأنس به على استقامة أمره ابتداءا ، علما بأن المحدثين يقولون في تعديل الرجل أحيانا : (له أحاديث مستقيمة) .

كما أنهم قد يجرحون الرجل بقولهم : (له أحاديث منكرة) أو (يروي المناكير) فمن ذلك مثلا قول الامام ابن عدي في إبراهيم بن سليمان بن رزين أبي إسماعيل المؤدب : له أحاديث غرائب حسان ، تدل على أنه من أهل الصدق[1] ا . هـ .

وكذلك قوله في أشعث بن عبد الملك الحمراني أبي هانيء البصري : أحاديثه عامتها مستقيمة ، وهو ممن يكتب حديثه ويحتج به وهو في جملة أهل الصدق[2] .

وكذا قوله في إبراهيم بن محمد السكسكي : لم أجد له حديثا منكر المتن وهو إلى الصدق أقرب منه إلى غيره ، ويكتب حديثه[3] ا . هـ .

ومن ذلك ماحكاه الإمام أبو بكر المروزي عن الإمام أحمد قوله في أزهر بن سنان القرشي قال : حدث بحديث منكر في الطلاق . ثم قال أبو بكر المروزي : ولينه أحمد[4] ا . هـ .

وقال أبو غالب الأزدي في أزهر بن سنان : ضعفه علي بن المديني جدا في حديث رواه عن ابن واسع[5] .

وروى عبد الله بن الامام أحمد عن أبيه قوله في أسامة بن زيد الليثي : روى عن نافع أحاديث مناكير . فقلت : أراه حسن الحديث ؟ فقال : إن تدبرت حديثه فستعرف فيه النكرة[6] ا . هـ .

---

(١) تهذيب التهذيب ١ / ١٢٥ .
(٢) تهذيب التهذيب ١ / ٣٥٨ .
(٣) تهذيب التهذيب ١ / ١٣٨ .
(٤) تهذيب التهذيب ١ / ٢٠٤ .
(٥) تهذيب التهذيب ١ / ٢٠٤ .
(٦) تهذيب التهذيب ١ / ٢٠٩ .

هذا ومما يستشهد به على ان الانتخاب من مميزات المنتخب عليه قول الحافظ
لذهبي في الامام محمد بن أبي الفوارس : الامام الحافظ المحقق الرحال ، ارتحل إلى
بصرة وفارس وخراسان وجمع وصنف وانتخب عليه المشايخ[1] ا . هـ .

وقوله أيضا في أحمد بن محمد بن إسماعيل المعروف بابن المهندس قال : كان
ة خيرا انتقى عليه الحفاظ[2] ا . هـ .

وقوله أيضا في إبراهيم بن محمد بن سختويه أبي إسحاق المزكي النيسابوري
ال: كان ثقة ثبتا مكثرا مواصلا للحج انتخب عليه ببغداد أبو الحسن الدارقطني
كتب عنه الناس بانتخابه علما كثيرا[3] ا . هـ .

وكذا قول الامام عبد الله بن محمد البغوي في سويد بن سهل الحدثاني : كان
سويد من الحفاظ وكان أبو عبد الله أحمد بن حنبل ينتقي عليه لولديه صالح وعبد
لله يختلفان إليه فيسمعان منه[4] ا . هـ . والله أعلم .

---

(1) سير أعلام النبلاء ١٧ / ٢٢٣ .
(2) سير أعلام النبلاء ١٦ / ٤٦٢ .
(3) تاريخ بغداد ٦ / ١٦٨ .
(4) تاريخ بغداد ٩ / ٣٢٨ .

الفصل الثالث : تاريخه وأهميته :

تاريخ الانتخــاب :

إن تحديد تاريخ الانتخاب يحتاج إلى تنصيص على ذلك ، والحال لم أجد ـ بعد البحث ـ نصا صريحا في ذلك . غير أنني وقفت على ما يدل على أنه كان متداولا بين المحدثين في القرن الثاني الهجري . فقد روي عن الإمام عبد الله بن المبارك المتوفى سنة ١٨١ هـ قوله : ماانتخبت على عالم قط الا ندمت[١] .

كما أن الامام جرير بن عبد الحميد الضبي الرازي المتوفى سنة ١٨٨ هـ انتخب عليه الامام عبد الرحمن بن مهدي المتوفى سنة ١٩٨ هـ والإمام أسود ابن عامر المعروف بشاذان المتوفى سنة ٢٠٨ هـ .

فقد أخرج الخطيب البغدادي بإسناده من حديث عبد الرحمن بن محمد قال :

حدثنا يوما سليمان بن حرب بأحاديث عن جرير الضبي فقلت له أين كتبت ياأبا أيوب عن جرير الضبي الرازي ؟ قال : بمكة أنا وعبد الرحمن ـ بن مهدي ـ وشاذان، أخرج إلينا جرير كتابا فدفعه إلى عبدالرحمن وإلى شاذان فهذه الأحاديث انتقاؤهما[٢] ا . هـ وهذا لا يمنع أن يكون معروفا قبل هذا الزمن ، إذ هو مميز من مميزات الرواية وإحدى قنوات تحري سماع ماصح من الحديث الغريب وغير الغريب ، وطريق من طرق الحصول على الأسانيد العالية ، وعامل من عوامل الحصول على المقصود في زمن يسير ، وهذه الأمور كانت مبتغى كل محدث قبل زمن عبد الله بن المبارك ـ ١٨١ ـ وجرير بن عبد الحميد الضبي ـ ١٨٨ ـ لهذا لا يمكن الجزم بتحديد الزمن الذي ابتدأ المحدثون فيه بممارسة الانتخاب .

لكن يمكن لفت النظر إلى أن نصوص الانتخاب تزاحمت في القرن الثالث والرابع الهجري بصورة ملحوظة أكثر من القرن الثاني والخامس بكثير ، ولعل ذلك يرجع إلى ازدياد نشاط الرحلة والرواية لانه بذلك تتفرع الطرق وتكثر الأسانيد إلى حد كبير مما يجعل المحدثين هم أحوج إلى الانتخاب كي ينتزعوا المناسب لهم من ذلك الكم الهائل من الأسانيد في زمن يسير . والله أعلم .

---

(١) الإلمام إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع ٢١٨ ، وانظر تهذيب التهذيب ٥ / ٣٨٢ .
(٢) تاريخ بغداد ٧ / ٢٥٧ .

أهميتـــه :

كان دأب المحدثين التسابق في ميدان تحمل أكبر قدر ممكن من الأحاديث وبالأخص الصحيح منها ، والأسانيد العالية والأفراد الصحيحة النادرة ، وكلما كان لدى المحدث قدرا كبيرا من تلك النوعية من الحديث مع عدالة وضبط وإتقان نال قصب السبق إليه من سائر الأقطار للتحمل عنه .

غير أن هذا الطموح يكلف المحدث جهدا وطاقات ليست بالقليلة ، إذ كان عليه أن يرحل المسافات الطويلة راكبا أو راجلا متحملا تلك الصعوبات كي يسمع حديثا أو أحاديث لا توجد لدى مشايخ بلده ، وكان عليه أيضا أن لا يفوته أي محدث مقبول الرواية قدم إلى بلده حتى يجلس عليه ويتحمل عنه مالا يوجد لديه ، وكان المحدثون يعقدون مجلس الحديث فيجتمع عليهم جمع أو جمهور من المحدثين ومن طلاب الحديث ، وكان الشيخ يحدث إما من كتابه أو من حفظه كما يشاء هو من أحاديثه دون تخصيص لنوع من أنواع الحديث .

مع هذا الواقع لو أن طالب الحديث جلس إلى كل محدث وسمع منه ماهو مقبول ومردود ومشهور وغريب وعالي ونازل فإن تحصيله للنوعية النادرة من الحديث عندئذ تحتاج إلى زمن ليس بالقليل ، إذ قد لا يسمع الأفراد الصحيحة حتى يسمع أحاديث مشهورة ، ولا يسمع الصحيح حتى يسمع الضعيف ، ولا يسمع العالي حتى يسمع النازل أيضا ، لذلك كان عامل الزمن أمرا أساسيا في تحصيل أكبر قدر ممكن من تلك النوعية المقصودة في الحديث ، لهذا قام المحدثون بالانتخاب للحصول على المقصود بزمن يسير وجهد أقل ، إذ أن المنتخب ينتقي من أحاديث المنتخب عليه أندر وأنفس ماعنده ، ثم إذا انتهى من الانتخاب على ذلك الشيخ انتقل إلى شيخ آخر وهكذا سواء كان المنتخبون في بلدهم أو في بلد آخر رحلوا إليه ، وبذلك يستطيعون الحصول على المقصود مع الاستيعاب لمشايخ البلد المقبولين .

ومن ذلك يتضح لنا أن الانتخاب أمر ايجابي حيث أنه باب من أبواب التحري في تحمل الصحيح من الحديث ورواية أكبر قدر منه إلى جانب الأسانيد العالية والأفراد النادرة ومن ذلك تظهر أهميته والله أعلم .

اهتمام المحدثين به :

لما كان للانتخاب أهميته الكبيرة في الحصول على المطلوب المناسب من الحديث بزمن يسير لذلك اهتم به المحدثون إذ كانوا ينتخبون على مشايخ بلدهم ، وإذا رحلوا إلى بلاد أخرى انتخبوا على مشايخ تلك البلاد ، وعلى سبيل المثال : فقد انتخب الامام أبو الحسن الدارقطني البغدادي على ٢٤ محدثا في بغداد ممن هم من أهلها ، وممن وفد إليها من بلاد أخرى ، وهذا ما ظهر لي من خلال إحصائي ذلك من كتاب تاريخ بغداد فقط .

ولما ارتحل الإمام صالح بن محمد الملقب بجزرة إلى نيسابور انتخب على الامام محمد بن يحيى الذهلي[١] .

ورحل الحافظ أبو بكر بن الجعابي إلى الدينور لينتخب على الامام عبد الله ابن وهب الدينوري[٢] .

ثم لو تصورنا مثلا حجم ماانتخبه كل إمام من أحاديث على الشيوخ لقرب لنا ذلك مدى اهتمام المحدثين به بصورة أكبر ، فان الامام الدارقطني انتخب على شيخ واحد فقط مائة جزء .

فقد حكى الامام الخطيب البغدادي عن الإمام البرقاني قوله : كان عمر ـ ابن جعفر البصري ـ قد انتخب على ابن الصواف ـ أحسبه قال نحوا من عشرين جزءا فقال الدارقطني : ينتخب على ابن الصواف هذا القدر حسب ؟ هو ذا انتخب عليه تمام المائة جزء ولا يكون فيها انتخبه حديث واحد مما انتخبه عمر ففعل ذلك .

---

(١) تاريخ بغداد ٣ / ٤١٥ .
(٢) تاريخ بغداد ٣ / ٢٩ .

قال الإمام الخطيب : وسمعت غير البرقاني يذكر أن هذه القصة كانت في الانتخاب على أبي بكر الشافعي لا ابن الصواف وذلك أشبه ، والله أعلم[1] ا . هـ .

فنرى في سياق هذا النص أن الإمام الدارقطني استهان بالقدر الذي انتخبه الحافظ عمر بن جعفر كما استهام بمدى معرفته بالانتخاب ، وكلا الأمرين يدل على شيوع الانتخاب وممارسته بكثرة بين المحدثين حتى وصلوا فيه إلى النقد والتحدي .

ثم إذا كان الإمام الدارقطني قد انتخب على الامام أبي بكر الشافعي مائة جزء فكم انتخب على أربعة وعشرين شيخا إذن ؟

وهكذا الشأن في كل إمام اشتهر بجودة الانتخاب كأبي زرعة الرزاي حيث انتخب في واسط فقط ستة آلاف حديث .

قال أبو يعلي الموصلي : كتبنا بانتخابه ـ يعني أبا زرعة ـ بواسط ستة آلاف حديث[2] ا . هـ .

وكذا فعل الإمام محمد بن المظفر أبو الحسين البزاز حيث قال عنه الإمام محمد ابن أبي الفوارس: كان قديما ينتقي على الشيوخ، وكان مقدما عندهم[3]ا. هـ .

وكذا الإمام محمد بن أبي الفوارس الذي قال عنه الإمام الخطيب البغدادي : كتب الناس بانتخابه على الشيوخ وتخريجه[4] ا . هـ .

وغير هؤلاء الحفاظ كثير .

وإذا كان هؤلاء الحفاظ ينتخبون على كثير من الشيوخ الأحاديث الكثيرة فكم من طالب حديث ومحدث إذن جلس معهم ليأخذوا عن الشيوخ بانتخابهم ؟ وماذكرته مجرد تقريب للواقع فحسب ، وذكر الشيء لا يدل على نفي ماعداه .

---

(١) تاريخ بغداد ١١ / ٢٤٤ ـ ٤٥ .
(٢) تاريخ بغداد ١٠ / ٣٢٦ .
(٣) تاريخ بغداد ٣ / ٢٦٣ .
(٤) تاريخ بغداد ١ / ٣٥٢ .

هذا وقد اهتم بالانتخاب وشهره من أصحاب كتب التاريخ المطبوعة والمتداولة الإمام الخطيب البغدادي في كتابه تاريخ بغداد ، إذ أنه ذكر لفظ الانتخاب والانتقاء في أكثر من ثمانين موطنا من الكتاب ، بل كان يقيد ألفاظ الأداء به عند إخراجه لحديث من الأحاديث بإسناده هو . ففي ٣ / ١٦٥ من الكتاب قال : أخبرني أبو القاسم الأزهري حدثنا أبو نصر محمد بن أحمد بن محمد بن موسى بن جعفر الملاحمي البخاري (بانتخاب الدارقطني) حدثنا عبد الله بن محمد بن يعقوب . . . وساق بقية الإسناد .

ثم جاء بعد الخطيب البغدادي الحافظ الذهبي فذكر الانتخاب في كتابه سير أعلام النبلاء في كل ترجمة كان من مصادره فيها تاريخ بغداد وكانت الترجمة ممن ذكر فيها الامام الخطيب الانتخاب ، بل إنه زاد على ماذكره الخطيب مثل ترجمة محمد بن جعفر بن محمد النيسابوري حيث حكى فيها ماحكاه الحاكم من انتقاء ابن مطر الفوائد على أبي العباس الأصم[١] .

وكذا في ترجمة الإمام أحمد بن شعيب النسائي صاحب السنن حيث حكى اختيار الحفاظ له في طرسوس لانتخابه لهم على الشيوخ[٢] .

وذكر الإمام ابن رجب الحنبلي في شرحه لعلل الترمذي نصا في انتخاب الإمام أبي زرعة الرازي على الإمام أحمد بن حنبل رحمهما الله تعالى[٣] وذكر الحافظ ابن حجر في تهذيب التهذيب نصا في الانتخاب لم يذكره أحد من العلماء السالفي الذكر وذلك في ترجمة أحمد بن عبد الله بن أيوب الحنفي أبو الوليد بن أبي رجاء الهروي حيث حكي قول الحاكم فيه : كتب بانتخابه على الشيوخ[٤]وهذا يفسح المجال للتطلع إلى قدر أكبر مما سبق ذكره فذكر الشيء لا يدل على نفي ماعداه وكل ما تقدم يقرب لنا صورة مصغرة عن أهمية الانتخاب وعن مدى اهتمام المحدثين به .

والله اعلم

---

(١) سير أعلام النبلاء ١٦ / ١٦٢ .

(٢) سير أعلام النبلاء ١٤ / ١٣٠ .

(٣) صفحة ١٨٢ .

(٤) تهذيب التهذيب ١ / ٤٦ .

الخاتمـــة

الحمد لله الذي بفضله تتم الصالحات ، وصلى الله على سيدنا محمد الذي أيده الله بالحجج القاطعات ، وجعل رسالته خاتمة الرسالات ، وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه إلى يوم الدين وبعد :

ففي هذه الخاتمة الموجزة أذكر فيها أهم ما وصلت إليه في هذا البحث من نتائج وهي كالتالي :

١ ـ يعتبر الانتخاب أحد قنوات الرواية عن الثقات .

٢ ـ يعتبر الانتخاب طريقا لجمع الصالح للاحتجاج به من الحديث والأسانيد العالية والأفراد الصحيحة النادرة .

٣ ـ ان الانتخاب مميز من مميزات الرواية وليس بضابط من ضوابطها .

٤ ـ حرص المحدث على الرواية عن الثقة عنده والرواية عنه ، وتجنبه التحمل عن الضعفاء والرواية عنهم مالم يكن هناك فائدة من التحمل عنهم من تعريف بهم كي لا يختلط أمرهم على غير العارف بهم مثلا ونحو ذلك .

٥ ـ حرص المحدثين على الاستفادة من الزمن دون أن يذهب سدى أو بفائدة أقل .

فهرس المصـــادر

- الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع للإمام القاضي عياض ابن موسى اليحصبي ت ٥٤٤ هـ . نشر دار التراث بالقاهرة والمكتبة العتيقة بتونس .
- الأنساب للإمام أبي سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني ت ٥٦٢ هـ نشر محمد أمين دمج . بيروت .
- أنوار التنزيل وأسرار التأويل للإمام ناصر الدين أبي سعد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي ت ٦٨٥ هـ نشر دار الجيل . بيروت .
- تاريخ بغداد للإمام الخطيب البغدادي أحمد بن علي بن ثابت . ت ٤٦٣ هـ . نشر دار الكتب العلمية . بيروت .
- التبصرة والتذكرة للحافظ العراقي أبي الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن ابن أبي بكر بن إبراهيم العراقي الأصل المصري المنزل ت ٨٠٦ هـ . طبع المطبعة الجديدة بطالعة فاس في المغرب .
- تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي للإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي . ت ٩١١ هـ . الطبعة الأولى . نشر المكتبة العلمية بالمدينة المنورة .
- تذكرة الحفاظ للإمام شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي ت ٧٤٨ هـ . نشر دار الكتب العلمية . بيروت .
- ترتيب أسماء الصحابة الذين أخرج الإمام أحمد حديثهم في المسند . للإمام أبي القاسم الدمشقي المعروف بابن عساكر ت ٥٧١ هـ . صورة مخطوط لدى مكتبة الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة برقم ٦٧٥ هـ .
- ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك . للإمام القاضي عياض . طبع وزارة الأوقاف بالمغرب العربي .
- تقريب التهذيب للحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ت ٨٥٢ هـ . نشر دار الرشيد سوريا - حلب .
- تهذيب الأسماء واللغات للإمام أبي زكريا محيي الدين النووي ت ٦٧٦ هـ . نشر دار الكتب العلمية . بيروت .
- تهذيب التهذيب للحافظ ابن حجر العسقلاني . نشر دار صادر . بيروت .
- توضيح الأفكار للإمام محمد بن إسماعيل الأمير الصنعاني ت ١١٨٢ هـ نشر دار التراث العربي . بيروت .

(الإمام أبو الحسن الأشعري وآراؤه الأصولية)
المتوفي سنة ٣٢٤ هـ

تأليف
الدكتور حسين خلف الجبوري *

* حاصل على درجة الدكتوراه بتقدير ممتاز مع مرتبة الشرف الأولى من كلية الشريعة بجامعة الأزهر ويعمل حالياً بقسم القضاء بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة أم القرى وله عدة مؤلفات وأبحاث .

- الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للإمام الخطيب البغدادي . نشر مكتبة المعارف . الرياض .
- خصائص المسند للإمام محمد بن عمر بن أحمد بن عمر الأصبهاني أبي موسى المديني ت ٥٨١ هـ . طبع في مقدمة المسند بتحقيق الشيخ أحمد شاكر . نشر دار المعارف . القاهرة .
- سنن ابن ماجة للإمام أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني ت ٢٧٥ هـ . تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي .
- سير أعلام النبلاء للإمام الذهبي . نشر مؤسسة الرسالة . بيروت .
- شذرات الذهب في أخبار من ذهب للإمام أبي الفلاح عبد الحي بن العماد الحنبلي ت ١٠٨٩ هـ . نشر دار المسيرة . بيروت .
- شرح علل الترمذي للإمام أبي الفرج عبد الرحمن بن شهاب الدين أحمد ابن رجب الحنبلي ت ٧٩٥ هـ . طبع بغداد .
- الصحاح للإمام إسماعيل بن حماد الجوهري ت ٣٩٣ هـ نشر دار الملايين بيروت .
- طبقات الحفاظ للإمام جلال الدين السيوطي ت ٩١١ هـ . نشر مكتبة وهبة . القاهرة .
- علوم الحديث للإمام أبي عمرو عثمان بن عبد الرحمن الشهر زوري المعروف بابن الصلاح ت ٦٤٣ هـ . نشر المكتبة العلمية بالمدينة المنورة .
- القاموس المحيط للإمام مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزأبادي الشيرازي ت ٨١٧ هـ . نشر المكتبة التجارية الكبرى بمصر . الطبعة الخامسة .
- لسان العرب لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري ت ٧١١ هـ . نشر دار صادر . بيروت .
- المسند للإمام أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني ت ٢٤١ هـ . نشر دار الفكر . بيروت .
- معجم البلدان . لياقوت الحموي . نشر دار صادر .
- معجم مقاييس اللغة لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا بن حبيب الرازي ت ٣٩٥ هـ . ب نشر دار الكتب العلمية . إيران .
- المغني في ضبط أسماء الرجال للشيخ محمد طاهر بن علي الهندي ت ١٩٨٦ هـ . نشر دار الكتاب العربي .
- المغني في الضعفاء للإمام الذهبي . طبع في قطر بعناية الشيخ عبد الله بن إبراهيم الأنصاري .
- مقدمة شرح صحيح مسلم للإمام النووي . نشر المطبعة المصرية ومكتبتها .
- مقدمة فتح الباري للحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ت ٨٥٢ هـ . نشر إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد في الرياض .

- ميزان الاعتدال للإمام الذهبي . نشر دار الفكر العربي . القاهرة .
- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة للإمام يوسف بن تغري بردي ٨٧٤ هـ . نشر المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر .
- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان للإمام شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلكان ت ٦٨١ هـ . نشر دار صادر . بيروت .

حكم قيمة الزمن في المبادلات المالية في الشريعة الاسلامية ومناقشة كتاب الربا والحسم الزمني

د . حمزة بن حسين الفعر*

* عضو هيئة التدريس بقسم الشريعة بكلية الشريعة بالجامعة . حصل على الدكتوراة في تخصص الفقه والأصول عام ١٤٠٠ هـ من جامعة الملك عبد العزيز شطر مكة .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص البحث

يرى بعض الباحثين أن للزمن قيمة يمكن أخذها في حال التأخير ، وتركها في حال التعجيل في المبادلات المالية .

ونظرا لخطورة هذه المسألة وبخاصة في العصر الحاضر الذي انتشر فيه الربا وعم لكونها توجد مبرر للزيادة الربوية التي تمارسها كثير من المؤسسات المالية وغيرها فقد عني هذا البحث بذكر أدلة من يقول بجواز ذلك ، وناقشها مناقشة تفصيلية وتوصل إلى عدم صحة هذه المسألة ، وبطلان ماينبني عليها ، كما أن البحث عني أيضا بتحرير وتصحيح عدد من المصطلحات التي شاع استعمالها في غير وضعها الأصلي حتى لا تختلط الأمور على المسلمين فتتغير لديهم الأحكام الشرعية الثابتة بسبب تغير هذه المصطلحات ، أو وضعها في غير محلها وبالله التوفيق .

بسم الله الرحمن الرحيم

تحتل موضوعات الاقتصاد الاسلامي في الكتابات الاسلامية المعاصرة حيزا كبيرا ، وتتمتع باهتمام بالغ من الباحثين والدارسين سواء من كان منهم في تخصص الدراسات الشرعية أو في الدراسات الاقتصادية ، وقد تجلى هذا الاهتمام في كثير من المؤلفات ، والمقالات ، والندوات ، والمؤتمرات التي عقدت في أماكن عديدة في طول العالم الاسلامي وعرضه بل لقد تجاوز هذا الفكر مرحلة التنظير ، وخرج إلى حيز التطبيق العملي في شكل مؤسسات مصرفية ، واستثمارية تحاول تطبيق هذا الفكر في جميع أوجه تعاملها .

ولقد بذل المهتمون بهذا الأمر جهودا مضنية في سبيل تأصيل هذا الفكر بربطه بالأصول الشرعية المقررة ، والكشف عن جوانبه ، وتذليل كثير من المشكلات التي تعترض سبيله .

ولا شك أن كل من أسهم بجهد في هذا المضمار ساعد على دفع عجلة هذا الفكر نحو الأمام ، وابرازه وتوضيحه للناس .

وبلغ الاهتمام ذروته بانشاء الأقسام المتخصصة التي تقوم على تدريسه في المراحل الجامعية ، الى أعلى درجاتها ، ومحاولة ايجاد جيل من المختصين الذين يحملون مشعل هذا الفكر بقوة ومضاء وينطلقون به محاولين زيادة تجليته وتذليل مشكلاته ليتسنى بعد ذلك تغيير الواقع المصرفي والمالي في البلدان الاسلامية على أساسه ، وأنشئت اضافة إلى ذلك مؤسسات بحثية تهتم بالاقتصاد الاسلامي بصفة خاصة ، ووجد عدد من الدوريات والمجلات المتخصصة في مجال الاقتصاد الاسلامي .

ولقد تحمل القائمون على ترسيخ هذا الذكر وتأصيله تبعة كبيرة وواجهوا تحديات عظيمة خرجوا من كثير منها منتصرين .

ومع ايماننا بخطر هذه المهمة ، وعظم هذه المسئولية التي انتدبوا أنفسهم لها الا أن الواجب الاسلامي يفرض علينا أن نقف وقفة متأنية عند كل ما يكتب في شؤون الاقتصاد الاسلامي لأن كثيرا من القائمين عليها بعيدون في الواقع عن النظرة الفقهية المتعمقة ، التي تعينهم على كشف الخلل والخطل في كل استنباط وكل محاولة

اجتهادية ، وهم مأجورون ان شاء الله ولهم عذرهم لبعد دراستهم عن المجال الفقهي ، مع معرفتهم العميقة بالتخصص الاقتصادي الوضعي ، ولكن غيرتهم الدينية ، وحميتهم الاسلامية دفعتهم للتوجه شطر الفكر الاقتصادي الاسلامي محاولة منهم لخدمة دينهم بما يكتبون ويؤلفون .

كما أنا نجد بجانب هذه الفئة ، فئة متخصصة في علوم الشريعة ولها اهتمام بما يقال عن الاقتصاد الاسلامي ، ولكنها لا تمتلك من مقومات التخصص الاقتصادي الشيء الكثير ، ولذلك يمكن القول بأنه لم يوجد بعد الجيل المتخصص في الاقتصاد الاسلامي على الوجه الصحيح ولا تزال هناك هوة بين المتخصصين في الاقتصاد الوضعي ، والمتخصصين في العلم الفقهي الشرعي . والأمل في الله كبير أن يأتي اليوم الذي تزول فيه هذه الفجوة ويصبح هناك مختصون في الاقتصاد الاسلامي يجمعون بين دقة النظر الشرعي ، والمعرفة العميقة بالاقتصاد الوضعي حتى يتسنى لهم السيطرة على زمام الأمور الاقتصادية ، والحديث في شؤونها حديث العارف الخبير ، ليكونوا بذلك احدى الدعائم الراسخة التي يقوم عليها بنيان المجتمع المسلم الذي يطبق منهج الله في جميع شؤون حياته .

وأن المتتبع لنصوص الشريعة الاسلامية والمتأمل في مقاصدها يجد أنها أعطت للمال أهمية كبرى لما له من أثر بالغ في حياة الناس فأوجبت المحافظة عليه ، وعدم اضاعته وشرعت الدفاع عنه بكل الوسائل الممكنة حتى لو أدى ذلك إلى المقاتلة وبينت الأحكام الكثيرة التي تحرم الاعتداء على أموال الناس وممتلكاتهم ، وأكلها بالباطل[1] ، ومن ذلك تحريمها للربا الذي يعتبر أبشع وأفظع طرق أكل الأموال بغير حق ، وقد شددت في أمره وشنعت على مرتكبيه[2] وسدت جميع المنافذ التي تؤدي اليه[3]وكل ذلك لما يترتب عليه من أضرار بالغة في الدنيا من استغلال حاجة المحتاجين ، وأكل أموال الناس بغير حق ، وذهاب البركة ، والتسبب في الكوارث والبلايا ، وهذا طرف من الحكمة الالهية في تحريمه وهو مع ذلك مضرة عظيمة في الآخرة ، لأنه يجر إلى سخط الله وعقابه لمن لمي يتب منه .

ومن هنا كان لزاما علينا أن نمحص كل فكرة تطرح في مجال الاقتصاد الاسلامي ، وأن ندرسها دراسة وافية قبل أن ندخلها في المجال العملي ، حتى لا نلج من الباب الخلفي للاقتصاد الوضعي الربوي باسم الاقتصاد الاسلامي .

كما أنه يجب أن لا نسارع فنرفض أي فكرة تطرح قبل مناقشتها وأن لا نتردد في قبولها اذا ثبتت جدواها ، وعدم معارضتها للنصوص والقواعد الشرعية .

وتنصب جهود بعض الباحثين في مجال الاقتصاد الاسلامي على البحث عن مسوّغات شرعية لبعض الأفكار الاقتصادية الوضعية[٤] ، وهذا من الناحية النظرية أمر لا غبار عليه ، ولكن الخطورة تكمن في كون هذه الأفكار مرتبطة بأفكار فلسفية معينة تدور في فلكها ، ولا يمكن فهمها بعيدة عنها .

ومن ذلك أن النظام الاقتصادي الرأسمالي الغربي يقوم على مبدأ الحرية الاقتصادية المطلقة ، والتي تهدف إلى تنمية الثروة عن أي طريق ، وعدم التدخل في اعادة توزيعها الا بالشكل الذي يكفل بقاء ذلك النظام ولا يتعارض معه .

ويتساوق هذا المبدأ مع كل أوجه النشاط الاقتصادي في التجارة والصناعة وغيرها .

ومما يترتب على ذلك حرية انشاء العقود بغض النظر عن الشروط التي تتضمنها العقود ، وبغض النظر عن طبيعة الشيء المعقود عليه ما دام التراضي موجودا بين الطرفين المتعاقدين حتى أصبح من الشائع استخدام عبارة (العقد شريعة المتعاقدين) على اطلاقها ، فلهما أن يضعا من الشروط وأن يرتبا من الالتزامات ما شاءا ومن المسلم به عندهم أنه لا توجد قواعد شرعية ولا خلقية تقيد حرية العاقدين .

ومن هذه العقود التي أصبحت شائعة في هذا النوع من الاقتصاد (عقود الربا) والتي توسعوا فيها ، وجعلوها دعامة أساسية يقوم عليها هذا النظام ، وأصبحت أسعار الفائدة تتحكم في الأسواق وفي الاقتصاد بصفة عامة ، حتى غلب على ظن الكثير من الناس أنه لا يمكن أن يوجد اقتصاد بدون فوائد ربوية[٥] تؤخذ على الودائع وعلى القروض ، وغيرها من أوجه التعامل الاقتصادي ، وعند تأخر سداد الديون تتضاعف هذه الفوائد ، وقد يطول أمد التسديد فتصبح الفوائد الربوية أكثر من الدين الأصلي نفسه[٦] ، وهذه الفوائد المضاعفة هي ما نهى الله سبحانه عنه بقوله ﴿ ياأيها الذين آمنوا لا تأكلوا الربا أضعافا مضاعفة ﴾[٧] وهي ربا أهل الجاهلية الذي كان يقول فيه الدائن لمدينه : اما أن تقضي واما أن تربي . وقد أبطل الاسلام كل هذا والحمد لله .

ومع مرور الزمن ، واتساع أنشطة المصارف في البلاد الغربية ، ظهرت كثير من الآثار السيئة لهذا التعامل ، حيث فشا التضخم ، والبطالة والكساد التجاري ، وغير ذلك بسبب أن الفوائد الربوية أكلت جهود العاملين ، وأضاعت أرباحهم ، وأثقلت كواهلهم ، وأصبحوا هم والمصارف والمؤسسات المالية الصغيرة عبارة عن جباة لكبار المرابين وهم حفنة من رجال المال تصب في جيوبهم في النهاية نتائج هذه المكاسب الخبيثة ولذلك قام كثير من رجال الاقتصاد المعتبرين فيهم يطالبون بتطهير اقتصاديهم من الربا حتى يستقيم أمره[٨] وهذا وان دل على يقظة فكرية ، ورؤية واضحة لديهم ، الا أنه لا يقدم لنا معشر المسلمين علما جديدا ، وانما يزيد من يقيننا بهذه الشريعة المباركة ﴿ ومن أحسن من الله حكما لقوم يوقنون ﴾[٩] .

ولو كانت حياة الناس ، كما يزعمون ، لا تقوم الا بالفوائد الربوية لما استقام في شريعتنا هذا التحريم المشدد المؤكد للربا ، لأنه جل وعلا يخبرنا ممتنا علينا بقوله ﴿ ما جعل عليكم في الدين من حرج ﴾[١٠] وبقوله ﴿ لا يكلف الله نفسا الا وسعها ﴾[١١] ، ولا شك في أن منع البشر مما يحتاجون اليه ولا تقوم حياتهم الا به - لو صح - حرج ، وتكليف بما لا يطاق ، وحاشا الله أن يفعل ذلك .

وقد يقول قائل : كيف لنا أن نعرف الأحكام الشرعية لهذه القضايا والأفكار الاقتصادية والشريعة لم تنص عليها ؟

والجواب عن ذلك ، هو : أن الشريعة وان لم تنص على هذه الأمور الا أنها وضعت من القواعد والضوابط ما يكفل بيان حكم أمثال هذه الأمور الحادثة من قبل أهل العلم المتمكنين من ذلك[١٢] ، ولا يضير الشريعة بعد ذلك تميزها ومخالفتها لغيرها من نظم البشر ما دامت قد أوجدت البدائل الحلال التي تحفظ للناس حياتهم ، وتيسر لهم أمور معاشهم ، ومعادهم .

وليس بلازم أن تنص الشريعة على حكم كل مسألة ، بل يكفي أن لا تصادم الأفكار الجديدة نصوص الشرع ، وقواعده ، فانها اذا كانت كذلك كانت مقبولة شرعا . وهذه مسألة قد تخفى على كثير من الناس الذين لا حظ لهم من علم الشرع ويظنون بسبب ذلك عدم قدرة الشريعة على استيعاب الأمور الجديدة .

وان من الأفكار التي تدور على ساحة الاقتصاد الاسلامي في هذه الأيام مسألة « قيمة الزمن » في المبادلات المالية ، وهل لها وجود في الشريعة أو أنها غير موجودة ،

والسبب في ذلك نهضة الفكر الاقتصادي الاسلامي ، ومحاولة بعض المهتمين به تأصيل جوانبه ، وبيان موقفه من قضايا الاقتصاد الغربي الوضعي .

وقد وقع تحت يدي قبل مدة كتيب مؤلف في مجال الفكر الاقتصادي الاسلامي بعنوان : « الربا والحسم الزمني » لمؤلفه الدكتور رفيق المصري الباحث بمركز أبحاث الاقتصاد الاسلامي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة .

وقد خصصه للحديث عن هذه الفكرة ولذلك فضلت أن اتعرض لمناقشتها من خلال ماكتبه الدكتور رفيق ، لأنه قد جمع في كتابه أهم ما يمكن أن يستدل به لها ، وسأضيف إلى ذلك باذن الله مايحتاج اليه المقام حتى يتبين حكمها في الشريعة .

والمؤلف الدكتور رفيق له اسهامات متعددة في مجال بحوث الاقتصاد الاسلامي اعدادا ومراجعة ونقدا ، وله نفس طويل في البحث وشغف بالوصول إلى المعرفة ، كما أن القارىء لما يكتب يلمس منه ايمانه بأهمية الفقه الاسلامي ، واعترافه بفضل أئمته السابقين[١٣] ، وهذه حقيقة يجب أن أؤكدها قبل كل شيء ، ولكن العصمة لمن عصم الله ، وما منا الا له وعليه .

وصف الكتاب وبيان مضمونه :

يقع هذا الكتيب في قرابة ٨٠ صفحة من القطع الصغير ، وقد قامت بنشره دار حافظ للنشر والتوزيع . وهو يهدف بصفة عامة إلى اثبات أن للزمن قيمة في الفقه الاسلامي ، وهذا ما يعبر عنه عنوان الكتاب (الربا والحسم الزمني) ويدل عليه أيضا قول المؤلف في بداية الصفحة السابعة من الكتاب (كثيرا ما علمت من بعض من حولي فيما قالوه شفاهة ، أو ذكروه كتابة أن الحسم الزمني في الاسلام ممنوع لا وجود له ، ولا أشك في أن دليلهم في ذلك هو حرمة الربا ، فلما كان القرض يمنح في الاسلام بلا فائدة ربوية فالنتيجة عندهم أن كل زيادة في مقابل الزمن ممنوعة . . .) .

ويقول في بداية الصفحة التاسعة (زعم بعض الكاتبين المعاصرين أن لا قيمة مالية للزمن في المبادلات ، ونريد الآن أن نبين خطأ هذا الزعم) . وقد استدل الدكتور رفيق لرأيه هذا بما يلي :

١ - قوله صلى الله علين وسلم في الحديث الصحيح الذي رواه الامامان البخاري ومسلم « الذهب بالذهب والفضة بالفضة ، والبر بالبر ، والشعير بالشعير ، والتمر بالتمر ، والملح بالملح مثلا بمثل ، سواء بسواء ، يدا بيد ، فمن زاد أو استزاد فقد أربى . الآخذ والمعطي فيه سواء[١٤] .

ووجه الاستدلال بهذا الحديث عند المؤلف أن النبي صلى الله عليه وسلم أوجب في هذه الأصناف اذا بيعت بمثلها التساوى في المقدار « سواء بسواء » والتساوي في الزمن « يدا بيد » . ويستفاد من هذا أن عدم تساوي الزمن مع اتحاد المثلية والمقدار يلزم منه زيادة أحد العوضين على الاخر فيكون من الربا المحرم ، لأن المشترى اذا لم يدفع البدل في الحال تحصل على زيادة محرمة بسبب هذا التأجيل فهو قبض المبيع الذي يجب تساويه مع الثمن ، واستفاد زيادة بالتأجيل الى أمد آخر ، ولولا كون هذه الزيادة (التأجيل في الزمن) لها قيمة لما حرمت .

يستدل أيضا بالقرض فان المعاوضة فيه تبقى ناقصة بين المقرض والمقترض بعد سداد القرض ، لأن المقرض قد فاتته الافادة من ماله في المدة التي بقي فيها هذا المال عند المقترض ، ولذلك تكفل الله له بتوفيته بثوابه في الآخرة ﴿ وما آتيتم من ربا ليربوا في أموال الناس فلا يربوا عند الله ، وما آتيتم من زكاة تريدون وجه الله فأولئك هم المضعفون ﴾[١٥] وقوله ﴿ يمحق الله الربا ويربي الصدقات ﴾[١٦] .

والقرض نوع من الصدقة لقوله عليه السلام في الحديث الذي رواه ابن ماجه « ما من مسلم يقرض مسلما قرضا مرتين الا كان كصدقتها مرة »[١٧] .

ووجه الاستدلال بالقرض على أن للزمن قيمة هو أن الله سبحانه تكفل للمقرض بتعويضه بالثواب الجزيل عما نقص من ماله مدة القرض .

٣ - التفضيل الزمني :

ومعناه أن العوض الحال أعلى قيمة من المؤجل ، ولولا أنه كذلك لما اختلف المؤجل عن المعجل ، فالنقص الحاصل في العوض المؤجل يعوض بطول الأجل . . .

ويؤيد ذلك بعدة نقول عن العلماء منها ما ذكره عن الامام الشافعي رحمه الله في كتابه الأم (٣ / ٦٢) (الطعام الذي إلى الأجل القريب أكثر قيمة من الطعام الذي إلى الأجل البعيد) .

وقوله (مائة صاع أقرب أجلا من مائة صاع أبعد أجلا منها أكثر قيمة) .

ملخص البحث

البحث يتناول ما يلي :
أولاً : دراسة عن الإمام أبي الحسن الأشعري رحمه الله تعالى ومكانة
ثانياً : الآراء الأصولية للإمام أبي الحسن وأهمية هذه الآراء .

ففيما يتعلق بالدراسة بينت أسمه ونسبه وولادته ومكانته العلمية و
وتلاميذه وروايته للحديث ثم وفاته .

وأهم ما في الدراسة بيان مكانته العلمية وتتضح هذه المكانة المرموقة
رضي الله عنه بالأمور الآتية :
١ ـ ثناء العلماء عليه وكثرة من أشاد به منهم حتى أن المالكية ترجموا له على
على أنه حنفي مع العلم أن الراجح بأنه شافعي المذهب .
٢ ـ كثرة مؤلفاته ومصنفاته وتنوع مواضيعها ومجالاتها .
٣ ـ كثرة طلابه وتلاميذه حتى أن كثيراً من العلماء ممن لم يعاصروه ولهم
كتبهم قال شيخنا أبو الحسن الأشعري ومن أمثال هؤلاء العلماء إ
سنة ٤٧٨هـ والإمام السبكي المتوفي سنة ٧٧١هـ فهذا إن دل على شيء
التي وصل اليها الإمام الأشعري .

أما فيما يتعلق بالآراء الأصولية التي تنسب للإمام الأشعري فقد قد
المختلفة وجمعتها في هذا البحث ليسهل الرجوع اليها والإنتفاع بها بدلاً
أبواب الأصول ومسائله .

وقد تبين لي بعد البحث والتحري أن له آراء وأقوالاً في سبعة وأربع
أبواب الأصول ومباحثه المختلفة . وقد قمت بجمعها في هذا البحث مشير

وتظهر أهمية هذا البحث في جمعه وترتيبه لآراء علم من أعلام الأمة
هذه الآراء تغطي مرحلة علمية في الزمن الذي عاش فيه هذا الإمام حيث أ
في الأصول يغطي جميع مباحث الأصول ومسائله في تلك الفترة الزمنية التي
الأشعري رضي الله عنه .

هذا وبالله التوفيق والسداد

وماذكره عن الامام الكاساني في كتابه بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع ٥ / ١٨٧ : (لا مساواة بين النقد والنسيئة ، لأن العين خير من الدين ، والمعجل أكثر قيمة من المؤجل) .

٤ ـ استدل على ذلك أيضا بجواز بيع النسيئة ، وهو البيع الذي يعجل فيه المبيع ، ويؤجل فيه الثمن ، فان الثمن في هذه الحال يكون أكثر من المعجل ، وما ذاك الا بسبب التأجيل ، ولولا أن للزمن قيمة لما ارتفع الثمن المؤجل بسبب التأجيل .

الاستدلال بمشروعية بيع السلم الذي هو (بيع موصوف في الذمة بثمن مقبوض في مجلس العقد) فهو عكس بيع النسيئة ، وغالبا ما ينقص فيه الثمن عن ثمن المبيع الحال لأن رأس المال فيه يعطي في مقابلة المسلم فيه والأجل .

٦ ـ حديث ابن عباس رضي الله عنهما الذي رواه الحاكم أن النبي صلى الله عليه وسلم لما أمر باخراج بني النضير جاءه ناس منهم فقالوا : يا نبي الله ، انك أمرت باخراجنا ولنا على الناس ديون لم تحل فقال عليه السلام « ضعوا وتعجلوا[١٨] .

وقد أجاز الوضع من الدين ابن عباس وزيد بن ثابت ، وزفر من الحنفية ، وابراهيم النخعي ، وطاووس ، والزهري ، وأبو ثور ، وهو رواية عن الامام أحمد اختراها شيخ الاسلام ابن تيميه ، وتلميذه ، ابن القيم ، وهو قول للشافعي أيضا[١٩] .

وكذلك حديث كعب بن مالك رضي الله عنه عندما تقاضى دينا له من رجل فأشار اليه النبي عليه السلام بيده أن يضع الشطر من دينه ففعل[٢٠] وجواز الوضعية هنا من الدين قبل حلوله دليل على أن للزمن قيمة في الشريعة .

٧ ـ اعتبار الشريعة المماطلة في أداء الدين المستحق من المدين القادر على السداد ظلم يستحق بسببه العقوبة حيث جاء في الحديث « لي الواحد ظلم يحل عرضه وعقوبته[٢١] .

وهذا يدل على أن للزمن قيمة في الديون والمبادلات المالية .

ويصل المؤلف بعد كل ذلك إلى القول بأن من حق المصرف المركزي التدخل في تحديد معدلات هامش الربح ، في مقابل الزمن في البيوع الآجلة ، وأن يتدخل في تحديد معدلات أرباح أموال القراض الممنوحة من المصارف على غرار ما تفعله المصارف المركزية القائمة حاليا في مجال اعادة الحسم(٢٢) .

وقد سبق للدكتور رفيق أن أيد هذا المعنى (وهو أن للزمن قيمة في المبادلات المالية في الشريعة) في نقده لكتاب (نحو اقتصاد اسلامي للدكتور محمد شوقي الفنجري والمنشور بمجلة مركز أبحاث الاقتصاد الاسلامي التي يصدرها مركز أبحاث الاقتصاد الاسلامي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة ، العدد الثاني ، المجلس الأول ، شتاء عام ١٤٠٤ هـ في الصفحة (١١١) ولكنه لم يتوسع في شرح الفكرة والاستدلال عليها .

ولعل ماكتبه الدكتور الفنجري في كتابه آنف الذكر من انكار وجود ثمن للتأجيل في الشريعة هو الحافز للدكتور رفيق علي تأليف هذا الكتاب حتى يثبت بشكل مفصل ما أشار اليه في المجلة أثناء رده على الدكتور الفنجري .

وقد أيده في رده على الدكتور الفنجري استاذنا فضيلة الدكتور أحمد فهمي أبو سنة عند مناقشته لبعض المسائل الفقهية التي دارت في الحوار حول كتاب (نحو اقتصاد اسلامي) حيث بين فضيلته في العدد نفسه من المجلة السابقة ص ١٢٣ ـ ١٢٤ أن الشريعة أعطت للأجل قيمة واستدل لذلك بثلاثة أمور :

ماذكره الفقهاء في باب المرابحة والتولية أن من اشترى سلعة بثمن مؤجل ثم باعها مرابحة ـ أي بربح معلوم زائد على رأس مالها . أو تولية ـ أي برأس مالها فقط ـ ولم يبين للمشتري انه اشتراها إلى أجل ثم اطلع المشتري علي أن البائع اشتراها مؤجلة فانه يخير بين فسخ العقد وامضائه على رأي الجمهور ، ويحط مقدار الزيادة في الثمن للأجل عند أبي يوسف ، لأن الثمن المؤجل أعلى من الحال ، اذ هو في مقابلة المبيع والأجل ، فكأنه انضم إلى المبيع حال آخر ولهذا قالوا : ان فيه شبهة الخيانة ، لأن للاجل شبها بالمال .

٢ ـ بيع السّلم ، اذ المعتاد فيه أن يكون المسلم فيه أرخص من المبيع في عقد البيع بسبب الأجل ، لأن رأس المال فيه يعطي في مقابلة المسلم فيه والأجل ، بخلاف البيع الحال فان الثمن يعطي فيه في مقابلة المبيع فقط .

٣ - في باب الربا قالوا : اان الأجل فضل حكمي، ولهذا لا يجوز بيع أموال الربا وما ألحق بها في علته ، بعضها ببعض مؤجلا سواء اتحد جنسها أو اختلف لأن الأجل زيادة حكمية في أحد البدلين كالزيادة الحقيقية .

هذه هي أهم ما يستدل به على أن للزمن قيمة في المبادلات المالية ولنا مع ذلك ثلاث وقفات :

الأولى : في أصل الفكرة
الثانية : في الأدلة التي أُستدلّ بها .
الثالثة : في النتيجة التي تُوصِّل اليها .

وقبل الشروع في هذا ، لا بد أن نقرر أمرين اثنين :

١ - أن الأموال التي يجري فيها الربا في الشرع هي الأصناف الستة التي ذكرت في حديث عبادة بن الصامت رضي الله عنه ، وما أجرى مجراها من الأموال التي تشابهها مما يتحقق فيه نفس المعنى ، ونصّ الحديث « الذهب بالذهب ، والفضة بالفضة، والبر بالبر، والشعير بالشعير، والتمر بالتمر، والملح بالملح، مثلا بمثل، سواء سواء، يدا بيد فمن زاد أو استزاد فقد أربى الآخذ والمعطي فيه سواء ».

وهذه الأموال يجوز قرضها على أن يرد المقترض مثل المال من غير زيادة مشروطة كما يجوز بيعها بغير جنسها مطلقا اذا لم تجتمع في علة واحدة وبجنسها بشروط ، فيجوز بيع التمر بالفضة مطلقا لاختلاف الجنس وعدم دخولها تحت علة واحدة ، ويجوز بيع الذهب بالفضة والقمح بالشعير متفاضلا بشرط عدم النساء ، فلا بد من التقابض في الحال ، واذا كان الجنس متحدا حرم التفاضل والنساء كالقمح بالقمح ، والذهب بالذهب ، فلا بد من التساوي والقبض للثمن والمثمن في الحال ، وهذا يعني ان ما لم يكن من هذه الأصول المذكورة في الحديث ، ولا يساويها في المعنى يجوز بيعه بجنسه وبغيره متفاضلا ، ومؤجلا ، ولا تكون الزيادة فيه في أحد العوضين من الربا في شيء فهذه الأصول الستة وما أجرى مجراها مستثناة من جواز التعامل المطلق ، ولا بد فيها من تحقق شروط معينة في القرض والبيع ، وما عداها على أصل الحل فتجوز فيه المعاملة بكل وجه ما لم تعارض نصا أو قاعدة شرعية كالضرر ، والغرر ، ونحوه ، ولا مجال فيها لورود الربا اطلاقا في البيع ، أما في القرض فإن الربا يدخلها وعلى هذا فمن اقترض شيئا وجب عليه أن يرد مثله حتى

ولو لم يكن من الأصناف الستة .

٢ ـ أن لفظة الربا والقرض تفيد معاني شرعية محددة بعد نزول الشريعة وان كانت قبل ذلك معروفة لأهل اللغة ، وبعد نزول الشريعة لم يعد مدلولها هو المدلول اللغوي الأول ، سواء قلنا أن هناك ألفاظا شرعية خاصة ، وهي ما تسمى عند جمهور العلماء بالحقائق الشرعية ، أو انه ليست هناك ألفاظا شرعية خاصة ، وانما هي الحقيقة اللغوية ، وزيد فيها بعض الشروط كما هو رأي الباقلاني وجمهور[٢٣] الأشعرية ، لأن اللفظ في هذه الحال لا يدل على ما كان يدل عليه في أصل اللغة ، وانما يدل على المعنى الجديد بحيث يتبادر منه هذا المعنى عند اطلاقه. فالصلاة مثلا في اللغة هي الدعاء ومن ذلك قوله تعالى مخاطبا نبيه عليه السلام ﴿ وصل عليهم ان صلاتك سكن لهم ﴾[٢٤] .

فان المقصود منها هنا الدعاء ، ولكنها اكتسبت معنى جديدا في الشرع لا يسبق إلى الأذهان غيره عند اطلاقه وهو الأقوال والأفعال المخصومة المفتتحة بالتكبير المختتمة بالتسليم[٢٥] .

والربا في اللغة هو : مطلق الزيادة ومنه قوله تعالى ﴿ وما آتيتم من ربا ليربوا في أموال الناس فلا يربوا عند الله ﴾[٢٦] أي : فلا يزيد .

ولكنه في الاصطلاح الشرعي ليس مطلق الزيادة بل هو زيادة مخصوصة في أموال مخصوصة ، وهي الزيادة الخالية عن عوض ، والتي تشترط لأحد العاقدين[٢٧] .

وعلى ذلك فاطلاق لفظ الربا في البيع على الزيادة في غير الأموال الربوية التي هي الأصول الستة المذكورة في الحديث وما ألحق بها لا يسوغ ، لأنها غير قابلة لهذا الحكم شرعا ، كما أن في هذا الاطلاق مخالفة للمصطلح الشرعي الذي يدل على أن الربا كله حرام .

وقد ذكر الدكتور رفيق في أكثر من موضع من كتابه هذا أن الربا منه ما هو حلال ، ومه ما هو حرام ، ومن ذلك ما ذكره في ص ٢١ حيث قال : الربا ربوان ، حلال ، وحرام.

وقال في ص ٢٦ : أن قوله تعالى ﴿ وأحل الله البيع وحرم الربا ﴾ لا يفيد أن كل ربا حرام ، وقال في ص ٥٩ : ١٠٠ غرام ذهب ب ٧٠٠ غرام فضة فيها ربما

بمقدار ٦٠٠ درام ولكنه ربا جائز لاختلاف الصنفين ، وكذلك (غرام ذهب بـ ١٠٠٠ غرام قمح فيها ربا بمقدار ٩٩٩ غرام ولكنه ربا جائز ، ثم قال : وهكذا فان زيادة الوزن في أحد البدلين على الآخر تعتبر ربا بغض النظر عن كونه حراما أو حلالا !

وقال مثل ذلك في ص ٦١ ، بل لقد سمى البيع ربا حين قال في ص ١٨ : أما الذهب بالقمح فالنساء فيه جائز وليس فيه أي ربا محرم ،

واذا قلنا هو ربا فانه من الربا الجائز ! ولا أشك في معرفة الدكتور لفمهوم الربا في الشريعة ، ولحكمه الشرعي ، ولكن يبدو أنه نظر الى موضوع الزيادة مجردة ، فأطلق الربا على كل زيادة ، وجعل الزيادة ربا محرما اذا تحققت شروط الربا، والزيادة التي لا تتحقق فيها شروطه ربا جائزا ! .

وفي هذا ما فيه من تضييع الحقائق الشرعية ، واختلاط الأمور بسبب تمييع المصطلحات ، كما أن فيه تخفيفا من شدة وقع كلمة (الربا) على النفس والله سبحانه قد شدد في أمر الربا ، وشنع على فاعليه ، وخصهم بعقوبة لم يجعلها في غيره من الجرائم ، وهي أنه آذانهم بالحرب فقال تعالى : ﴿ الذين يأكلون الربا لا يقومون الا كما يقوم الذي يتخبطه الشيطان م المس ﴾[٢٨] .

وقال تعالى : ﴿ يأيها الذين آمنوا اتقوا الله وذروا ما بقي من الربا إن كنتم مؤمنين فان لم تفعلوا فأذنوا بحرب من الله ورسوله ﴾[٢٩] .

ومع يقيني بعلم الدكتور بكل ذلك إلا أن أمر الربا يقتضي التنفير الدائم والتحذير المؤكد حتى لا يغتر ن لا علم له ببعض العبارات ، وحتى لا يجد بعض مرضى القلوب شبهة يلجون منها للتحايل على أحكام الله وحدوده .

وان من أبلغ الأدلة على تحريم الربا اضافة إلى ما سبق أن الشريعة حرمت جميع الوسائل المفضية اليه وكل من اتصل به ، أو أسهم في حصوله ، يقول الرسول عليه الصلاة والسلام « لعن الله آكل الربا وموكله وكاتبه وشاهديه »[٣٠] .

ويبدو أن المؤلف استند فيما ذهب إليه إلى ما نقله عدد من المفسرين عن عكرمة في تفسير قوله تعالى ﴿ وما آتيتم من ربا ليربوا في أموال الناس فلا يربوا عند الله ، وما آتيتم من زكاة تريدون وجه الله فأولئك هم المضعفون ﴾ الروم / ٣٩ .

حيث ذكر في ص ٢٦ من الكتاب أن بعض علماء السلف قالوا : ان الربا ربوان ، ربا حلال وربا حرام ، وأسند ذلك إلى عدد من كتب التفسير .

وهذا القول المنسوب الى عكرمة لا علاقة له بباب الربا ، وانما يتعلق بما يعرف في الفقه بهبة الثواب ، يقول عكرمة فيما ذكره القرطبي[٣١] : إن الربا حلال ، وحرام ، فأما الحلال فهو الذي يهدي ليثاب ما هو أفضل منه . يعني أن قصد المهدي بهديته تحصيل ما هو خير من هديته من المهدى اليه .

والربا في الشرع كما هو معلوم زيادة مشترطة لأحد العاقدين في أموال مخصوصة كما تقدم والهبة تبرع ليس فيها شرط .

ولهذا نقول : ان مقصوده بالربا هنا الزيادة في ثواب الهبة ، وهو معنى لغوي لا معنى اصطلاحي ، ومقصور على هبة الثواب وليس شاملا لكل العقود ! أما الربا في الشرع فكله حرام كما تقدم .

على أن اسناد هذا القول إلى عكرمة وغيره يحتاج إلى إثبات ، ولو ثبت عنهم فمحمله ما ذكرنا من هبة الثواب ، والحمل فيها على المعنى اللغوي والحجة في نصوص الشرع ، أما البشر فيخطئون ويصيبون ، وإن كنا ننزّه منصب العلماء عن تعمد تجاوز الحدود الشرعية .

وقد أيد المؤلف نفسه ما ذكره هنا من كون الربا انما هو الحرام ـ وان كانت عبارته تحتاج إلى إصلاح ـ حيث قال في ص ٨ (والربا في الاصطلاح عندما يطلق انما يراد به في الغالب الحرام) ويجب أن تكون العبارة هكذا (والربا في الاصطلاح عندما يطلق انما يراد به الربا الحرام) بحذف (في الغالب) لأنه لا يوجد في الاصطلاح الشرعي الا هذا .

ومثل ذلك يقال في القرض فانه في اللغة : ما تعطيه من المال لتقضاه[٣٢] ، وهو مطلق في صفة القضاء بزيادة وبعدمها ، ارفاقا لمن ينتفع به ويرد بدله[٣٣] . أي : للمقرض .

فلا يسمى في الشرع باسم القرض الا ما كان كذلك ، كما يدل عليه قوله تعالى ﴿ ان تقرضوا الله قرضا حسنا يضاعفه لكم ﴾[٣٤] وقوله تعالى ﴿ واقرضوا الله قرضا حسنا ﴾[٣٥] لأن القرض في الشريعة لا يكون الا هكذا . وعلى ذلك فما

تقوم به الان بعض المؤسسات المالية أو الأشخاص من إنشاء العقود المحرمة المشتملة على زيادة ربوية مشترطة مع عاقد آخر ترد مع مثل المال المأخوذ أولا ليست من القرض في الشريعة في شيء ، لأنه ارفاق كما تقدم لا يقصد منه الا الثواب ، وما اشتمل على زيادة مشترطة تجارة محرمة .

وقد استمرأ الناس هذا المصطلح الجديد للقرض حتى كاد أن يتلاشى من أذهانهم المصطلح الشرعي للقرض ، فينبغي التنبه لهذا ، وتصحيح المفاهيم بضبط المصطلحات ، والألفاظ وتنزيلها منازلها ، ولنتذكر أن الله نهى المؤمنين أن يقولوا قولة محتملة تشبه كلام أعداء الله اليهود حيث قال الله عز وجل ﴿ **يا أيها الذين آمنوا لا تقولوا راعنا وقولوا انظرنا** ﴾[٣٦] فان هذه اللفظة (أنظرنا) صريحة في المراد لا يحتمل اللبس ولا الغموض بخلاف لفظة (راعنا) وهذا تشريع الهي حكيم لا بد أن نهتدي به في كل تصرفاتنا .

والمؤلف أيد هذه الحقيقة بما ذكره في صفحة ٧ حث قال : (فلما كان القرض يمنح في الاسلام بلا فائدة ربوية فالنتيجة عندهم أن كل زيادة في مقابل الزمن ممنوعة) . وبما قاله في ص ١٠ (.. لأن أساس القرض مختلف عن أساس البيع ، فالأول أساسه الاحسان ، والثاني أساسه العدل) ، والمقصود بقوله الأول : القرض في الشريعة .

وبعد أن انتهينا من تقرير هذين الأمرين نعود إلى أصل الموضوع ، ونبتدىء بالوقفة الأولى وهي مع المؤلف في محاولة اثبات أن للزمن قيمة في المبادلات المالية في الشريعة الإسلامية .

والرد على هذه الفكرة وهي أن للزمن قيمة في المبادلات المالية في الشريعة الاسلامية من وجهين : أحدهما اجمالي ، والآخر تفصيلي .

أولا : الرد الاجمالي : لو كانت للزمن قيمة في المبادلات المالية في الشريعة لوجب أن تكون لها معدلات متساوية ، لأنه لا يمكن تمييز بعض اجزاء الزمن وتخصيصها بالحكم دون غيرها ، لأن أجزاء الزمن متساوية ، وهذا غير واقع لأنه يحصل في بعض الأحيان أن تؤخذ زيادة كبيرة على مدة يسيرة وفي بعض الأحيان تؤخذ زيادة يسيرة على مدة طويلة ، وكل ذلك يتحدد بعوامل متعددة ، منها كثرة الطلب أو قلته ، ونوع السلعة وغير[٣٧] ذلك ولو سلم بقيمة الزمن للزم اضافة قيمة محددة ـ في

حال التأجيل ـ إلى كل سلعة مهما كان نوعها ومهما كانت الرغبة فيها . ولو فرضنا جدلال وجود هذه القيمة فان الأخذ بها ممتنع سدا لذريعة الفساد ؛ لأن ذلك يترتب عليه آثار عديدة في الأجور ، والنفقات المتجمدة ـ وهي التي لم تؤخذ لفترة طويلة ـ والديون المستحقة التي يماطل فيها المدينون ، وكل ما تعلق بالذمة من المهر المؤجل وغيره ، اذ يجب فيها بناء على هذا اضافة قيمة الاجل بمعدلات متساوية لكل ما تقدم اخذا أو عطاءا . كما انه يفتح باب القول بالتعويض عن الديون التي تنخفض قيمتها بسبب التأخر في سدادها ، ويلزم المماطل بالتغريم المالي وهو ما لايصح شرعا . ولا يقول به المؤلف كما يتضح ذلك من تعقيبه على مقال الاستاذ الزرقا حول الحكم على المدين المماطل بالتعويض المالي[٣٨] .

وجميع ما تقدم أما من الربا ، أو من الذرائع المؤدية اليه .

الوقفة الثانية : مع الأدلة التي استدل بها المؤلف على ماذهب اليه والتي تقدم ذكرها .

١ ـ استدل المؤلف بالحديث الذي رواه الامامان البخاري ومسلم والذي بين أصول الأموال الربوية .

ووجه الاستدلال به عند المؤلف أن النبي صلى الله عليه وسلم ، قد أوجب في هذه الأموال اذا بيعت بمثلها التساوي في المقدار ، والتساوي في الزمن ، وهذا يلزم منه أن عدم التساوي فيما ذكر يفضي إلى زيادة أحد العوضين على الآخر فيكون من الربا المحرم ، لأن المشتري اذا لم يدفع البدل في الحال تحصل على زيادة محرمة وهي التأجيل ولولا كونها ذات قيمة لما حرمت .

ويناقش هذا الاستدلال بأن التحريم هنا لسد الذريعة الى ربا النساء لا لأن التأجيل له قيمة ، اذ لا يلزم من تحريمها كونها ذات قيمة ، بل لأنها تفضي إلى أن يحصل لمن عجل له أخذ العوض فائدة لا تحصل لنظيره حيث إنه يستطيع الافادة من الثمن الحاضر بتقليبه في التجارة ، والافادة من تقلبات الأسعار بما يحقق له الربح ، ويسد حوائجه ، ويقضي مصالحه وقد لا يتحقق له شيء من ذلك ، ولكن أخذه للعوض دون العاقد الآخر مظنة لحصول ما تقدم ، والمظنة في الشريعة تقام مقام[٣٩] المئنة ، وقد قرر الامام ابن القيم رحمه الله أن حكمة تحريم النساء في هذه الأموال انما هي من أجل كونه ذريعة الى ربا الجاهلية فقال : (وفي تجويز النساء بينها ـ أي

الأجناس المتباينة التي تجتمع في علة ربا واحدة ذريعة الى (أما أن تقضي واما ان تربي) فكان من تمام رعاية مصالحهم ـ أي العباد أن قصرهم على بيعها يدا بيد كيف شاءوا ، فحصلت لهم مصلحة المبادلة ، واندفعت عنهم مفسدة (اما أن تقضي واما أن تربي[٤٠]) .

كما أن الأموال الربوية لا يقاس عليها غيرها من الأموال لأن الشريعة اختصتها بهذا الحكم لمعنى معين لا يوجد في غيرها .

٢ ـ الاستدلال بالقرض ، وأن المعاوضة فيه تبقى ناقصة بين المقرض ، والمقترض ولذلك تكفل الله للمقرض بسداد هذا النقص بتعويضه بالثواب الجزيل عما نقص من ماله بحجبه مدة عنه .

وهذا يناقش بأن القرض ليس معاوضة محضة فلا يقاس عليه البيع ، ولذلك يجوز فيه ما لا يجوز في البيع من عدم تسليم البدل في الحال في الأموال الربوية التي تقابل بمثلها ، فالأساس مختلف بينهما فلا قياس ، ودعوى أن في القرض نقصا تكفل الله له سداده غير مسلمة لأن المقرض هو الذي سعى الى طلب الأجر والثواب وهو راغب في تحصيل أكثر مما أعطى ، وليس هناك شرط يلزم المقرض بالإعطاء ، ولا يلزم رب العباد بتوفيته ، ولو سلمنا بصحة ماذكر من تعليل فان ذلك انما يكون بسبب حجب ماله عنه كما ذكر المؤلف مما يحرمه من الافادة منه بتقليب الأسعار لا أن للزمن قيمة .

ثم إن أحكام الدنيا مختلفة عن أحكام الآخرة ، فشرب الخمر في الدنيا محرم وهو حلال في الآخرة لأهل الجنة ـ مع اختلاف الحقيقية ـ[٤١] وكل ما وعد به الرب جل وعلا من الثواب انما هو تفضل منه واحسان ولا يجب عليه شيء والمال في الحقيقية له . والزمن الذي يرى المؤلف أن له قيمة محله الدنيا التي هي زمن المعاوضة فعلى هذا يجب فيها أن تكون في الدنيا ، لكن وعد الله بالأجر انما هو في الآخرة .

ثم ماذا يقول المؤلف الفاضل في التبرعات المحضة كالهبة ، والوصية والصدقة . . . وهي في المنظور البشري أكثر إنقاصا للمال من القرض ولها أجرها العظيم في الآخرة ، هل تدل على أن للزمن قيمة في المبادلات المالية ؟!

وقد توسع المؤلف ـ لتقوية رأيه ـ في تفسير قوله تعالى في سورة النساء ﴿ فيوفيهم أجورهم ويزيد من فضله ﴾ حيث قال : انظر كيف تحدث الله بلغة الارباء والتضعيف ، وبين أن الذي يربي ماله في الدنيا فلا ربا له في الآخرة وأن الذي لا يربي مع الناس في الدنيا فان ثوابه يربو عند الله ـ أي : يزيد بالزمن ، فقوله (يزيد بالزمن) اقحام لا محل له ، ولم يوجد من قال به من المفسرين ولا يقتضيه اللفظ ، والذي دفعه الى هذا محاولته تثبيت رأيه .

٣ ـ الاستدلال بقضية التفضيل الزمني بين الناس ، حيث إنهم يرغبون في المعجل أكثر من رغبتهم في المؤجل ، ولولا أن للزمن قيمة لما اختلفت قيمة المؤجل عن المعجل ، والنقص الحاصل في المؤجل يعوض بطول الأجل .

وقد ذكر عددا من النقول عن بعض العلماء تؤيد ماذهب اليه . وهذا يناقش بما تقدم في الكلام على الدليل الأول من أن الرغبة في المعجل ، وكونه أعلى قيمة انما هي لامكان سد الحاجة الحاضرة به ، والافادة من تقليبه في التجارة ، وبهذا يفسر مانقل عن الأئمة في ذلك ، كما أن الدين ربما تَوِىَ ، وربما مات المدين قبل السداد ، وربما انخفضت قيمته ، ولذلك جاء الاحتياط فيه بالزيادة ، لهذه الأمور وأمثالها لا للزمن .

وقد نص بعض من نقل عنهم على منع « ضع وتعجل » يقول الامام الشافعي رحمه الله في كتابه الأم (٣ / ٢٨) (فأما السلف ، فإن أسلفه شيئا ثم اقتضى منه أقل فلا بأس ، لانه متطوع له بهبة الفضل ، وكذلك إن تطوع له القاضي بأكثر من وزن ذهبة فلا بأس ؛ لأن هذا ليس من معاني البيوع وكذلك لو كان عليه سلف ذهبا فلا بأس ؛ لأن هذا ليس من معاني البيوع وكذلك لو كان عليه سلف ذهبا فاشترى منه ورقا ، فتقابضاه قبل أن يتفرقا ؛ وهذا كله ! اذا كان حالا ، فأما إذا كان له عليه ذهب إلى أجل فقال له : أقضيك قبل الأجل على أن تأخذ مني أنقص ، فلا خير فيه) .

ويناقش ماذكر في هذين النوعين ، بأن زيادة الثمن في بيع النسيئة ونقصه في بيع السلم ليست في مقابل الزمن ، وانما هي مقابل المخاطرة بتقلبات الأسعار في هذه المدة ، وكون الحق معرضا فيه للتوى ، وقد تقدم في الوقفة الأولى أن الزمن لو كانت له قيمة لكانت لها معدلات متساوية كما يحدث في الفوائد الربوية ولكن الواقع أن

* المقدمـــــة :

الحمد لله الذي أختار لهذه الأمة نبياً من أبنائها يدعوها إلى نور الهداية ويخرجها من الظلمات الى النور ومن الجهالة الى العلم ومن الغواية الى الرشد . والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن دعا بدعوته إلى يوم الدين .

وبعد :

لقد منّ الله عز وجل عليّ بتوفيقه وتسديده بأن أنتهيت من هذا البحث وهو بعنوان (الإمام أبو الحسن الأشعري وآراؤه الأصولية) ويعد البحث الثالث بعد الأقوال الأصولية للإمام الكرخي ـ وقد نشر ـ والإمام ابن سريج وآراؤه الأصولية والذي ـ نشر في مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ـ فالحمد لله على توفيقه وتيسيره . وأرجو الله جلت قدرته أن يجعل عملي هذا وغيره في سبيله وخالصاً لوجهه الكريم وأن ينفعني به يوم الدين .

أما المنهج الذي سرت عليه في هذا البحث فيمكن إيجازه بما يأتي :

١ ـ قمت باخراج الآراء الأصولية للأشعري في كتب أصول الفقه عموماً سواء أكانت للشافعية أم لغيرهم .

٢ ـ اقتصرت على الكتب التي ذكرت آراه الأصولية فقط ولم أتعرض بالذكر لأي كتاب أصولي لم يرد فيه ذكر لأقوال الأشعري . لذا يكون أحياناً المرجع لقول من الأقوال كتاباً واحداً لأنه انفرد بذكر القول دون غيره من كتب الأصول .

٣ ـ قمت بترتيب الأدلة حيث أنها لم تكن مرتبة في كثير من المسائل كما أبرزت وجه الاستدلال فيها .

٤ ـ أضفت بعض الأدلة التي لم يذكرها الإمام الأشعري في تعرضه لبعض المسائل وذلك من خلال ردود واعتراضات المعترضين عليه وأثبتها أدلة له على قوله في تلك المسئلة .

الثمن في هذين النوعين يختلف من سلعة لأخرى ، ومن شخص لآخر ، ومن حال لحال أخرى ، لأنه مبني على توقعات نماء المال في المستقبل نتيجة تقليبه ، ولو كان ذلك بسبب الزمن لا تحد .

ثم إن هناك ملحظا آخر لزيادة الثمن في بيع النسيئة ، ونقصانه في السلم وهو أن كلا منهما ـ البائع والمشتري ـ يرتفق من جهته ففي بيع النسيئة يرتفق المشتري بتعجيل السلعة ، والبائع يرتفق بزيادة الثمن ، وفي بيع السلم البائع يرتفق بتعجيل الثمن، والمشتري يرتفق برخص السلعة ، فكل منهما مرتفق بما حصل(٤٢) له فلا زيادة .

والضرر والخسارة أمران متوقعان للمشتري في بيع النسيئة وللبائع في السلم ، اذ قد تتغير الأسعار فتنخفض قيمة الثمن أكثر من المتوقع فيخسر البائع في بيع النسيئة أو يرتفع الثمن كثيرا فيخسر المشتري ، وقد يحصل في السلم أيضا أن يرتفع ثمن السلعة كثيرا فيخسر البائع أو أن تنخفض أثمان السلع فيخسر المشتري ، وعلى هذا يمكن أن يقال أيضا : إن سبب الزيادة في أحد العوضين أنها غنم بغرم ، وهي تحصل ـ الزيادة ـ بناء على توقعات مستقبلية ، وليست زيادة من أجل الزمن وهذه مزية تجعل بيوع الآجال مؤمنة نسبيا من احتمالات ارتفاع الأسعار ، وانخفاض قيمة الدين .

وقد استدرك المؤلف هذا المعنى في العقار حيث قال في ص ٣٨ (أما لو كان المبيع عقارا مثلا ، فيمكن أن يقال : ان الزيادة للأجل جائزة لأن العقار يمكن تأجيره ، فبدل أن يبيعه بثمن يومه يمكن أن يؤجره للأجل المطلوب ثم يبيعه بثمنه في الأجل ، فيكون مجموع الأجرة والثمن مساويا للثمن المؤجل) .

على أن مجموع الأجرة والثمن الحقيقي قد لا يساوي الثمن الآجل ، وقد يتعذر تأجير ، ومع ذلك تبقى الزيادة فلو كانت الزيادة هنا للزمن لوجب اسقاطها فيما اذا لم يتم التأجير ، أو اسقاط جزء منها فيما اذا لم يصل مجموع الأجرة والثمن الى مستوى الثمن المؤجل .

٦ ـ استدلاله بقضية « ضع وتعجل » الواردة في حديث ابن عباس المتقدم على الزيادة للتأجيل والحطيطة للتعجيل وان كل ذلك يدل على أن للزمن قيمة وهذا الاستدلال يناقش بما يلي :

(أ) حديث ابن عباس هذا حديث مضطرب الاسناد ، ومداره على مسلم بن خالد الزنجي ، وهو ضعيف سيء الحفظ عند علماء الحديث . وقد ضعفه عدد من مشاهيرهم ، قال ابن المديني : « ليس بشيء » ، وقال الساجي : « كان كثير الغلط » ، وقال البخاري : « انه منكر الحديث ، يكتب حديثه ولا يحتج به يعرف وينكر » ، وقال أبو حاتم : « لايحتج به » وضعفه أبو داود .

وقد اضطرب النقل عن غير هؤلاء فضعفوه مرة ووثقوه أخرى . وذكر له الامام الذهبي عددا من الأحاديث المنكرة ، وقال بعدها فهذه الأحاديث وأمثالها ترد بها قوة الرجل[٤٣] ويضعف وقد حاول الامام ابن القيم في كتابه اغاثة اللهفان من مصايد الشيطان تقوية هذا الحديث فذكر انه على شرط السنن ورواية (مسلم بن خالد الزنجي) ثقة فقيه روى عنه الشافعي واحتج به[٤٤] . وقد علمت مما تقدم كلام أئمة الحديث فيه وأنه ضعيف لا يحتج بروايته .

(ب) على التسليم بصحة هذا الحديث فانه لا يدل على المطلوب لأن قوله : « ضعوا وتعجلوا » من باب المعروف والارفاق ، وليس من باب التجارة فلا تكون الحطيطة هنا في مقابل الزمن ، لأنها لو كانت كذلك لزم أن تكون قيمة الزمن متساوية بمعدلات ثابتة ـ كما تقدم ـ وهذا أمر لا يمكن اثباته ، كما أنه لو كان كذلك ، لوجب على صاحب الدين قبوله مع الحطيطة في حال التعجيل ، وهو غير صحيح ، لأنه غير ملزم بذلك .

(جـ) هذا الرأي الذي أخذ به المؤلف ـ والذي يقول بجواز الحطيطة للتعجيل ـ وبنى عليه الاستدلال بأن للزمن قيمة ، يقابله ثلاثة آراء اخرى :

الأول : يمنع جواز الحطيطة من الدين للتعجيل ، وهو قول جمهور العلماء .

الثاني : التفريق بين القرض وغيره ، فتمنع الحطيطة من القرض وتجوز في غيره .

الثالث : تجويز الحطيطة للتعجيل في دين الكتابة فقط بين السيد ومكاتبه ، ومنعها فيما عداه[٤٥] .

فعلى أي أساس أخذ المؤلف برأي المجيزين وجعله دليلا على صحة ما يقوله من أن للزمن قيمة في المبادلات المالية ؟! .

ان هذا الرأي واحد من آراء عديدة للعلماء ، وجمهورهم على خلافه ، ولا يسوغ تقديمه على غيره بدون مناقشة لأدلة كل فريق ، وترجيح

ما يسنده الدليل . والمؤلف لم يفعل شيئا واعتبر القضية كأنها مسلمة ، وقد تقدم الكلام في حديث ابن عباس وتضعيف العلماء له .

(د) أما ماوراه الشيخان عن كعب بن مالك رضي الله عنه أنه تقاضى ابن أبي حدرد دينا له عليه في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو في بيته ، فخرج اليهما حتى كشف سجف حجرته ، وقال : « ياكعب » ، قال : لبيك يا رسول الله ، فأشار بيده أن ضع الشطر من دينك ، قال كعب : قد فعلت يارسول الله ، قال : « قم فاقضه » .

فانه لا يدل على أن للزمن قيمة أيضا ، لأن هذا من باب الصلح وهو مندوب وليس بواجب ، وقد استجاب الصحابي الكريم لما ندبه اليه الرسول صلى الله عليم وسلم ، وقد كان بامكانه أن يرفض وكان بامكانه أيضا أن يتنازل عن كامل الدين صدقة عليه ، فأين قيمةالزمن في هذا ؟!

ومثل هذا يقال أيضا في المرابحة ، والتولية اذا كان البيع نسيئة وباع المشترى السلعة بدون أن يبين للمشترى الثاني ـ الذي اشتراها مرابحة أو توليه ـ أنه اشتراها بالأجل ، فان جهور العلماء يجعلون للمشترى الثاني الخيار اذا علم بحقيقة الحال بين الامضاء والفسخ وان كان أبو يوسف من الحنفية يرى أن البيع صحيح لازم ويرجع المشترى على البائع بما كان مقابلا من الثمن للاجل ، لأن الأجل له شبه بالمال وليس مالا حقيقة .

وتقديم رأي أبي يوسف ـ حتى وان لم يكن صريحا في المراد ـ يحتاج إلى موازنة بينه وبين آراء غيره من العلماء حتى يتبين الراجح والا كان اختياره ترجيحا من غير دليل وهو لايقبل .

على أن تعليل الجمهور في إثبات الخيار أوضح وأقرب لأنهم بنوه على أن كتمان البائع لحقيقة الحال عن المشتري يعد خيانة منه فيثبت بسببها الخيار للمشتري ، وعنصر المخاطرة موجود في المؤجل دون المعجل وهو قد اشتراه ـ أي البائع ـ بمخاطرة ، وباعه مرابحة أو توليه بدونها .

أما بالنسبة للاستدلال على ذلك بقضية السلم ، ومنع النساء في بيع الأموال الربوية بمثلها فقد تقدم الكلام عليه .

٧ - استدلاله بقوله عليه السلام « ليّ الواجد ظلم يحل عرضه وعقوبته » على أن للزمن قيمة في الديون والمبادلات .

وهذا يناقش ، بأن القيمة ما يجوز أخذه واعطاؤه فهل عقوبة المدين المماطل من هذا القبيل حتى تضاف الى دين المدين اعتبارا بطول الأجل ؟ وكيف يقبل ذلك من المؤلف وقد رد على من يقول من المحدثين بجواز تغريم المدين المماطل(٤٦) ؟

ان العلماء رحمهم الله تكلموا في معنى الحديث وقالوا ان العقوبة هي الحبس ، وبيع ماله لتوفية دينه ، فأين قيمةالزمن في هذا ؟

ثم ان من يقول من المحدثين بجواز تغريم المدين المماطل ما لحق بالدائن من خسارة بسبب فوات منافع ماله عليه في مدة المماطلة ينبى قوله على أساس أن عمل المماطل هنا غصب ، ومنافع العين المغصوبة مضمونة على الغاصب على الراجح من أقوال العلماء(٤٧) ، ورأيه هذا لا يعتد به ، لأن من قال من العلماء بتضمين الغاصب منافع المغصوب شرط أن يكون المغصوب من الأعيان التي يصح أن يرد عليها عقد الاجارة ، والنقود لا تصح اجارتها باجماع العلماء(٤٨) .

وبهذا يتبين بطلان الاستدلال بهذا الدليل وبما سبق من أدلة على أن للزمن قيمة في المبادلات المالية - يمكن أخذها واعطاؤها - في حال التأجيل وحال التعجيل .

الوقفة الثالثة مع المؤلف : في النتيجة التي توصل اليها : بعد أن ذكر المؤلف الأدلة المتقدمة - التي سبقت مناقشتها - بنى عليها جواز تدخل المصرف المركزي في تحديد معدلات أرباح أموال القراض الممنوحة من المصارف على غرار ماتفعله المصارف المركزية في مجال اعادة الحسم .

وهذه النتيجة تناقش بأن هذا التدخل في تحديد معدلات هامش الربح يجعل المسألة من قبيل الفوائد التي تتضاعف بتضاعف الزمن وهي عين الربا ويمكن أن نضرب لذلك المثال التالي :

حدد المصرف المركزي معدل هامش الربح في البيوع الآجلة بنسبة ٥ ٪ لكل نصف سنة ، وكانت قيمة سيارة معينة ٢٠٠٠٠ ريال نقدا فانها عندما تباع نسيئة لنصف سنة يصبح ثمنها كالتالي :

٢٠٠٠٠ + ٥ ٪ = ($\frac{٢٠٠٠٠ \times ٥}{١٠٠}$) = ١٠٠٠ = ٢١٠٠٠ ريال .

فاذا كان الأجل سنة أصبح الثمن = ٢٢٠٠٠ ريال .

واذا كان سنة ونصف أصبح الثمن = ٢٣٠٠٠ ريال ، وهكذا .

كما أن تحديد هامش الربح يفوت على العاقدين مصالح كثيرة ، ويوقع في مضار عديدة ، فلو افترضنا صحة تحديد هامش الربح في سلعة معينة بـ١٠ ٪ لمدة عام وكان هذا التحديد مرتفعا فان ذلك يؤدي الى تضرر أصحاب السلع باحجام المشترين ، وتضرر المشترين أيضا بتحميلهم مايجحف بأموالهم ، ولو كان هذا التحديد الافتراضي منخفضا بالنسبة لسلعة معينة فانه يجحف بأرباب السلع فيما اذا كثر الطلب عليها أو كانت نادرة في وقت من الأوقات .

وكذلك الحال في تحديد معدلات أرباح القراض ، لأنه اما ظلم لأحد الشريكين (المصرف ، ورب المال) أو لهما جميعا ، والسوق يخضع لعمليات العرض والطلب ، وبمقدار كثرة الطلب وسرعة دورة المال وحجم التكاليف وغير ذلك يكون الربح كما أن التحديد ينتج عنه التحكم في شكل السوق في كثير من الأحيان لأنه من المعلوم أن نشاط البنوك المركزية ـ الربوية ـ في هذا يقوم في مجالين :

١ ـ مجال الفائدة ويستخدمها في السياسة النقدية اما انكماشا برفعها واما توسعا بخفضها في قروضه للمصارف التجارية .

٢ ـ مجال الخصم ، وهو يحدث في بيع وشراء الأوراق التجارية(٤٩) .

وهو عبارة عن دفع معجل يأخذه البنك بعد مدة بالزيادة . وكلا المجالين حرام ، فأي المجالين يراد تطبيقه في المصارف الاسلامية ؟

ولو افترضنا أن البنك أو الشخص اذا استرد نقوده مبكرا حسبنا له معدل حسم فعلي ماذا يكون ذلك ؟

أعلى زيادة محددة مسبقا على وديعة استثمارية يستلمها بعد أجل ؟

أما على مرابحة آجلة بمعدلها الثابت ثم الخصم منه بعد الدفع المعجل ؟

ان ثبوت أحد هذين الافتراضين يبطل التحديد المذكور والتدخل المقترح من قبل المصارف المركزية لأنا حينئذ نسيغ الفوائد الربوية ، وننقل سوآت النظام المصرفي الربوي إلى المصارف الإسلامية .

أسأل الله أن يوفقنا لما فيه الخير والسداد ، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين !

هوامش البحث

(١) من ذلك قوله تعالى : ﴿ ياأيها الذين آمنوا لا تأكلوا أموالكم بينكم بالباطل ﴾ (النساء : ٣٩) .

وقوله عليه السلام : « نهينا عن قيل وقال واضاعة المال وكثرة السؤال » . صحيح البخاري بشرحه فتح الباري ، كتاب الزكاة ، باب قول الله ﴿ لا يسألون الناس الحافا ﴾ ٣ / ٣٤٠ ، صحيح مسلم بشرح النووي ، كتاب الأقضية ، باب النهى عن كثرة المسائل من غير حاجة : ٦ / ١٢ ، وقوله عليه السلام أيضا : « من قتل دون ماله فهو شهيد » ، صحيح البخاري بشرحه فتح الباري ، كتاب الغصب والمظالم باب من قاتل دون ماله : ٥ / ١٢٣ ، صحيح مسلم بشرح النووي ، كتاب الايمان ، باب هدر دم من قصد أخذ مال غيره بغير حق : ٢ / ١٦٤ .

(٢) كما في قوله تعالى : ﴿ الذين يأكلون الربا لا يقومون الا كما يقوم الذي يتخبطه الشيطان من المس ﴾ (البقرة : ٢٧٦) وقوله : ﴿ يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وذروا ما بقى من الربا ان كنتم مؤمنين ﴾ (البقرة : ٢٧٨) . وقوله : ﴿ فان لم تفعلوا فأذنوا بحرب من الله ورسوله ﴾ (البقرة : ٢٧٩) .

(٣) كما في قوله عليه السلام في الحديث الذي رواه الامام مسلم من حديث جابر وابن مسعود رضي الله عنهما : « لعن الله آكل الربا وموكله وكاتبه وشاهديه » . صحيح مسلم بشرح النووي ، باب الربا : ١١ / ٢٦ .

(٤) انظر م . أمنان ترجمة باشراف د . منصور التركي ـ الاقتصاد الاسلامي بين النظرية والتطبيق ص ٣٦ ـ ٤٢ . ويوسف كمال محمد ـ الاسلام والمذاهب الاقتصادية المعاصرة ص ٣٥ ـ ٤٣ . ومن أبرز هذه المحاولات ما قام به الدكتور سامي حمود في كتابه « تطوير الأعمال المصرفية بما يتفق والشريعة الاسلامية » ط ٢ ، مطبعة الشرق ومكتبتها ، عمان الأردن .

(٥) كما يتضح من كتب النظرية الاقتصادية ، والسياسات الاقتصادية وغيرها من كتب الاقتصاد الوضعي ، لأنها تجعل من هذه الفوائد الربوية موردا من موارد الدولة ، وتبني عليه سياسات مالية عديدة في الانفتاح والانكماش وغير ذلك ، ولمزيد من التعرف على مخاطر سعر الفائدة كما تصوره نظرياته المتعددة ينظر كتاب : « النظريات والسياسات النقدية والمالية » لمؤلفه د. سامي خليل ٥٢٥ ـ ٥٨٧ .

(٦) ذكر الأستاذ محي الدين عزوز في بحثه : « الاسلام والمعاملات المصرفية » في ص ١٠٥ أن محمد الصادق باي من حكام تونس اقترض من بعض المصارف الباريسية ٥٦٥٠٠٠٠ فرنك ، وبعد مدة وجيزة التزم باعادتها ٦٣ مليون فرنك مقابل ذلك القرض الربوي أي أن

الدين الأصلي تضاعف أكثر من ١١ مرة .

وانظر أيضا : د. محمد العلي القرى بن عيد ـ حوار موضوعي حول الفوائد المصرفية في الشريعة والاقتصاد ص ٤١ ـ ٤٣ .

(٧) سورة آل عمران آية : ١٣٠ .

(٨) د. محمد عبد المنعم عفر ـ يوسف كمال محمد ـ أصول الاقتصاد الاسلامي ص ١١٧ ـ ١٢٠ .

وانظر أيضا ؛ د. محمد العلي القرى ـ حوار موضوعي حول الفوائد المصرفية ص ٧٩ ـ ٨٢ .

(٩) سورة المائدة : آية : ٥٠ .

(١٠) سورة الحج : آية : ٧٨ .

(١١) سورة البقرة : آية : ٢٨٦ .

(١٢) يدل على ذلك قوله تبارك وتعالى : ﴿ ونزلنا عليك الكتاب تبيانا لكل شيء ﴾ (النحل : ٨٩) ، وقوله : ﴿ ولو ردوه إلى الرسول وإلى الأمر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم ﴾ (النساء : ٨٣) .

ويقول الامام الشافعي ـ رحمه الله ـ في كتابه : « الرسالة » ص ٢٠ « فليست تنزل بأحد من أهل دين الله نازلة الا وفي كتاب الله جل ثناؤه الدليل على سبيل الهدى فيها » ، ويقول أيضا : « كل مانزل بمسلم ففيه حكم لازم ، أو على سبيل الحق فيه دلالة موجودة وعليه اذا كان فيه بعينه حكم اتباعه ، واذا لم يكن فيه بعينه طلب الدلالة على سبيل الحق فيه بالاجتهاد » ، ص ٤٧٧ .

(١٣) انظر على سبيل المثال ص ٧ من كتابه « الربا والحسم الزمني » وص ١١٢ من مجلة أبحاث الاقتصاد الاسلامي ، العدد الثاني ، المجلد الأول ، شتاء ١٤٠٤ هـ عند رده على كتاب د. الفنجري (نحو اقتصاد اسلامي) ومقاله عن السفتجة ص ١٢٢ ، من العدد الأول من المجلد الثاني من مجلة أبحاث الاقتصاد الاسلامي ، صيف ١٤٠٤ هـ .

(١٤) أخرجه البخاري في صحيحه من حديث أبي سعيد رضي الله عنه ، ومسلم في باب الربا من حديث عبادة بن الصامت رضي الله عنه ، انظر : صحيح مسلم بشرح النووي : ١١ / ١٣ .

(١٥) سورة الروم : آية : ٣٩ .

(١٦) سورة البقرة : آية : ٢٧٦ .

(١٧) أخرجه ابن ماجه في سننه من حديث ابن مسعود في كتاب الصدقات باب القرض : ٢ / ٨١٢ وهو حديث ضعيف لأن في سنده قيس بن الرومي ، وهو مجهول ، وسليمان بن يسير متفق على تضعيفه .

(١٨) أخرجه الحاكم في مستدركه من حديث ابن عباس رضي الله عنهما وقال فيه : صحيح الاسناد . والبيهقي في كتاب البيع ، باب : لاخير في أن يعجله بشرط أن يضع ذلك عنه . وأعله بمسلم بن خالد الزنجي فانه ضعيف لسوء حفظه ، السنن : ٦ / ٢٨ ، وضعفه ايضا الدارقطني في سننه : ٣ / ٤٦ ، والهيثمي في مجمع الزوائد : ٤ / ١٣٠ .

(١٩) انظر المغنى لابن قدامه ؛ ٤ / ٥٦ ، تبيين الحقائق للزيلعي : ٥ / ٤٢ . تكملة المجموع للمطيعي : ١٢ / ٣٩٠ ، اغاثة اللهفان لابن القيم : ٢ / ١١ .

(٢٠) أخرجه البخاري في صحيحه من حديث كعب رضي الله عنه ، ومسلم ومسلم في استحباب الوضع من الدين انظر صحيح مسلم بشرح النووي ١٠ / ٢٢٠ .

(٢١) اخرجه مسلم في صحيحه من حديث أبي هريرة بلفظ : مطل الغني ظلم ، واذا اتبع أحدكم على مليء فليتبع . انظر : صحيح مسلم بشرح النووي ، تحريم مطل الغني ، وصحة الحوالة : ١٠ / ٢٢٧ .

وأخرجه ابن ماجة في سننه من حديث عمرو بن الشريد عن أبيه بلفظ : « لي الواجد يحل عرض وعقوبته » . انظر باب الحبس في الدين والملازمة : ٢ / ٨١١ .

(٢٢) انظر كتاب الدكتور رفيق المصري « الربا والحسم الزمني » ص ٦٧ .

(٢٣) انظر التبصرة للشيرازي : ١٩٥ ، المحصول للرازي : ١ / ٤١٤ ومابعدها المستصفى للغزالي : ١ / ١٤٦ ، الأحكام للآمدي : ١ / ٣٥ ومابعدها شرح نهاية السؤال على منهاج الأصول للأسنوي : ١ / ١٨٠ .

(٢٤) سورة التوبة : آية : ١٠٣ .

(٢٥) انظر الروض المربع بشرح زاد المستنقع : ٤٦ .

(٢٦) سورة الروم آية : ٣٩ .

(٢٧) انظر كشاف القناع : ٣ / ٢٥١ .

(٢٧) انظر كشاف القناع : ٣ / ٢٥١ .

(٢٨) سورة البقرة : آية : ٢٧٥ .

(٢٩) سورة البقرة : آية : ٢٧٩ .

(٣٠) أخرجه مسلم في صحيحه من حديث جابر وعبد الله بن مسعود رضي الله عنهما . انظر صحيح مسلم بشرح النووي ، باب الربا : ١١ / ٢٦ .

(٣١) تفسير القرطبي : ١٤ / ٣٦ .

(٣٢) الصحاح للجوهري : ٦ / ٢٣٥٠ .

(٣٣) انظر كشاف القناع للبهوتي : ٣ / ٣١٢ .

(٣٤) سورة التغابن : آية : ١٧ .

(٣٥) سورة المزمل : آية : ٢٠ .

(٣٦) سورة البقرة : آية : ١٠٤ .

(٣٧) انظر ماكتبه الدكتور حسين عمر عن ذلك في كتابه ، نظرية القيمة من ص ١٦٥ ـ ٢٦٤ .

(٣٨) انظر مناقشته للاستاذ الزرقا في مقالة عن جواز تغريم المدين المماطل في مجلة أبحاث الاقتصاد الاسلامي ، العدد الثاني ، المجلد الثاني ، شتاء ١٤٠٥ هـ ، ص ١٥٤ .

(٣٩) انظر قواعد الأحكام للعز بن عبد السلام : ٢ / ١١٢ ـ ١١٨ ، ١٣٩ ـ ١٤١ .

(٤٠) انظر أعلام الموقعين لابن القيم : ٢ / ١٥٧ .

(٤١) كما يدل على ذلك قوله تعالى في خمر الدنيا : ﴿ يا أيها الذين آمنوا انما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون انما يريد الشيطان أن يوقع بينكم العداوة والبغضاء في الخمر والميسر ويصدكم عن ذكر الله وعن الصلاة فهل انتم منتهون ﴾ (المائدة : ٩٠، ٩١) وفي خمر الآخرة يقول الله تعالى عما أعده للمؤنين : ﴿ مثل الجنة التي وعد المتقون فيها أنهار من ماء غير أسن وأنهار من لبن لم يتغير طعمه وأنهار من خمر لذة للشاربين ﴾ ويقول عنها تعالى : ﴿ لا فيها غول ولا هم عنها ينزفون ﴾ (الصافات : ٤٧) .

(٤٢) أثبت هذا المعنى د. رفيق ، ص ٤١ ، ونقله عن عدد من العلماء .

(٤٣) انظر كتاب الجرح والتعديل لابن ابي حاتم الرازي : ٨ / ١٨٣ ، وميزان الاعتدال في نقد الرجال للذهبي : ٤ / ١٠٢ ، ١٠٣ ، تهذيب التهذيب : ١٠ / ١٢٨ ـ ١٣٠ .

(٤٤) اغاثة اللهفان من مصائد الشيطان : ٢ / ١٣ .

(٤٥) انظر ماتقدم في الهامش (١٨) .

(٤٦) انظر ما تقدم في الهامش (٣٦) .

(٤٧) انظر المغنى لابن قدامة : ٥ / ٢٤٦ ، وتكملة المجموع للمطيعي . ١٣ / ٢٧٩ .

(٤٨) انظر رد الدكتور نزيه حماد على مقال الأستاذ الزرقا بجواز تغريم المدين المماطل في مجلة أبحاث الاقتصاد الاسلامي ، المجلد الثالث العدد الأول ، صيف ١٤٠٥ هـ، ص ١٠٣ .

(٤٩) انظر : اقتصاديات النقود والبنوك ، د. سامي خليل : ٦٥٠ ـ ٥٨٧ ، ومقدمة في النقود والبنوك للدكتور محمد زكي شافعي : ٣٥٨ ـ ٣٦٤ ، والنقول والبنوك والتجارة الخارجية ، د. صبحي تادرس قريصة د. كامل عبد المقصود بكري : ١٥٥ ـ ١٦٣ .

المصـــادر والمراجـــع

* الأحكام في أصول الأحكام للآمدي بتعليقات الشيخ عبد الرزاق عفيفي ط ١ ، ١٣٨٧ هـ .
* الاسلام والمذاهب الاقتصادية المعاصرة ، يوسف كمال محمد ، ط ١ ، دار الوفاء بالمنصورة ، ١٤٠٧ هـ .
* الاسلام والمعاملات المصرفية ، محي الدين عزوز ، نشر وزارة الثقافة بتونس .
* أصول الاقتصاد الاسلامي ، د. محمد عبد المنعم عفر ، يوسف كمال محمد نشر دار البيان بجدة ، ١٤٠٦ هـ .
* الاقتصاد الاسلامي بين النظرية والتطبيق ، دراسة مقارنة / م.أ ، أشرف على ترجمتها د. منصور التركي ونشرها المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر بالقاهرة .
* اقتصاديات النقود والبنوك ، د . سامي خليل ، نشر شركة كاظمة للنشر والترجمة ، ١٣٨٢ هـ .
* الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ، نشر دار الكاتب العربي للطباعة والنشر بالقاهرة ، ١٣٨٧ هـ ، مصورا عن طبعة دار الكتب .
* اغاثة اللهفان لابن قيم الجوزية ، ط ٢ ، دار المعرفة للطباعة ١٣٩٥ هـ .
* التبصرة في أصول الفقه لأبي اسحاق الشيرازي ، بتحقيق د. محمد حسن هيتوط ، دار الفكر بدمشق ، ١٤٠٠ هـ .
* تهذيب التهذيب ، لابن حجر ، ط : دار الفكر العربي ، مصورة عن ط ١ بمطبعة دائرة المعارف العثمانية .
* حوار موضوعي حول الفوائد المصرفية في الشريعة والاقتصاد ، د. محمد العلي القري بن عيد ، نشر دار حافظ للنشر والتوزيع بجدة ، ١٤٠٨ هـ .
* الرسالة للامام محمد بن ادريس الشافعي ، تحقيق فضيلة الشيخ أحمد محمد شاكر .
* الروض المربع بشرح زاد المستنقع لمنصور بن يونس بن ادريس البهوتي نشر مكتبة المؤيد بالطائف ، ١٣٨٩ هـ .
* سنن البيهقي ، ومعه الجوهر النقي لابن التركماني ، ط ١ ، دائرة المعارف العثمانية ، بحيدر آباد .
* سنن الدارقطني ، بتعليق عبد الله هاشم اليماني .
* سنن ابن ماجة ، بتحقيق وتعليق محمد فؤاد عبد الباقي ، نشر دار احياء التراث .
* الصحاح للجوهري ، بتحقيق أحمد عبد الغفور عطار ، ط ٣ ، ١٤٠٢ هـ ٨

٥ ـ ذكرت أرقام الآيات وسورها والتي أستدل بها الإمام
٦ ـ خرجت الأحاديث والآثار التي وردت في معرض استدلاله
٧ ـ عملت دراسة موجزة وافية عن الإمام أبي الحسن الأشعري

هذا وأدعو الله عز وجل أن يجعل عملي في ميزان حسناتي
ولا بنون ، وأصلي وأسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه
نهجه الى يوم الدين . والحمد لله رب العالمين .

* صحيح البخاري ، مع شرحه فتح الباري ، ط : السلفية .
* صحيح مسلم ، مع شرحه للامام النووي ، ط ٢ ، دار الفكر ببيروت .
* قواعد الأحكام في مصالح الأنام للعز بن عبد السلام ، نشر مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٨٨ هـ .
* كتاب الجرح والتعديل لابن أبي حاتم الرازي ، ط مصورة عن ط١ بمطبعة دائرة المعارف العثمانية ، بحيدر آباد ، نشر دار المعرفة ببيروت .
* كشاف القناع عن متن الاقناع لمنصور بن يونس البهوتي ، نشر مكتبة الرياض الحديثة .
* مجلة أبحاث الاقتصاد الاسلامي ، المركز العالمي لابحاث الاقتصاد الاسلامي ، بجامعة الملك عد العزيز بجدة ، العدد الأول ، المجلد الثاني ، صيف عام ١٤٠٤ هـ .
* مجلة أبحاث الاقتصاد الاسلامي ، المركز العالمي لأبحاث الاقتصاد الاسلامي ، بجامعة الملك عبد العزيز بجدة ، العدد الثاني ، المجلد الأول ، شتاء عام ١٤٠٤ هـ .
* مجلة أبحاث الاقتصاد الاسلامي ، مركز أبحاث الاقتصاد الاسلامي بجامعة الملك عبد العزيز ، الملجد الثالث ، العدد الأول ، صيف عام ١٤٠٥ هـ .
* مجمع الزوائد ومنبع الفوائد ، لنور الدين على بن أبي بكر البيهقي ، ط ٢ دار الكتاب العربي ، ١٤٠٢ هـ .
* المحصول في علم أصول الفقه لفخر الدين الرازي ، بتحقيق د . ط جابر فياض العلواني ، ط : جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ١٤٠٠ هـ .
* المستدرك على الصحيحين للامام أبي عبد الله الحاكم النيسابوري ط : المطبعة العثمانية بحيدر آباد بالهند .
* المستصفى في علم الأصول ، لابي حامد الغزالي ، وبذيله فواتح الرحموت شرح مسلم الثبوت ، ط : المطبعة الأميرية ببولاق ، مصر ١٣٢٢ هـ .
* المغنى لابن قدامةالحنبلي ، نشر مكتبة الجمهورية بمصر ، ومكتبة الرياض بالرياض .
* مقدمة في النقود والبنوك للدكتور محمد زكي شافعي ، نشر دار النهضة العربية بالقاهرة ، ١٩٨٣ م .
* النظريات والسياسات النقدية والمالية ، د. سامي خليل ، نشر شركة كاظمة ، ١٣٨٢ هـ .
* نظرية القيمة للدكتور حسين عمر ، ط ٦ ، دار الشروق ، ١٤٠٢ هـ .
* النقود والبنوك والتجارة الخارجية ، د. صبحي تادرس قريصة ود. كامل عبد المقصود بكري ، نشر دار الجامعات المصرية .
* نهاية السول شرح منهاج الأصول لجمال الدين الأسنوي ، ومعه حواشي سلم الوصول على شرح المنهاج للشيخ محمد بخيت المطيعي ، نشر جمعية الكتب العربية ، ١٣٤٣ هـ .

مجلة جامعة أم القرى   السنة الخامسة   العدد السابع   العام ١٤١٣ هـ

التنصيص على العلة وأثره في ثبوت القياس

الدكتور / علي بن عبد العزيز العميريني*

* دكتوراه في أصول الفقه من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض عام ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥ م ، وله عدة بحوث ومؤلفات منها :
١ ـ شرح اللمع في أصول الفقه (دراسات وتحقيق ٤ مجلدات) .
٢ ـ المعونة في الجدل (دراسة وتحقيق) طبع سنة ١٤٠٧ هـ .
يعمل حاليا أستاذا مشاركا بكلية الملك فيصل الجوية بالرياض .

بسم الله الرحمن الرحيم
ملخص البحث

يقسم الأصوليون ـ المتكلمون والفقهاء ـ العلة في مباحث القياس إلى المنصوصة والمستنبطة ويريدون بالأولى ماجاء النص بها صراحة أو ضمنا وبالثانية مايستنبطه المجتهد من النص وفق قواعد مرعية وطرق ثابتة .

كما يقسم الأصوليون العلة من حيث تعديها وعدمه إلى علة متعدية ، وهي التي يتجاوز بها محل النص إلى غيره ، وليس هناك من خلاف بين أهل العلم في صحة التعليل بها ، أما العلة القاصرة ، وهي ما لاتتجاوز المحل المنصوص عليه ، فقد كانت مستندا قويا لمنكري القياس ، حيث يرون أن الأحكام الشرعية لا تقبل التبرير العقلي .

وموضوعنا هذا يطرح جملة من الأسئلة على القياس ازاء دعوى (التنصيص على العلة هل هو أمر بالقياس ، أم لا ؟) وما أثر ذلك في حجية القياس ؟ وهل انكار كونه أمرا يعم المخالف والموافق لحجية القياس أم هو خلاف خاص؟ أسئلة متنوعة الصيغة والمراد واحد .

لقد جرت عادة الأصوليين بذكر هذه المسألة بعد بيان حجية القياس بعد تحرير محل الاتفاق والاختلاف ، واستعراض أهم أقوال العلماء وأدلتهم ، على أنهم اختلفوا ـ بداءة ـ فيما اذا نص الشارع على علة حكم هل يكون ذلك اذنا بقياس ماوجدت فيه هذه العلة على محل الحكم الخاص ، واعلاما بحجيته فيه فقط ، ولو لم يرد من الشارع التعبد بالقياس مطلقا أو لا يكون ؟ ليس هذا وحسب ، بل ان فائدة النزاع في هذه المسألة تتضح في أن من منع القياس لا يخالف في هذا ، اذا كان المانع للقياس مطلقا يقول بأن التنصيص على العلة اذن بالقياس ، أما من يحتج بالقياس مطلقا فالفائدة تكون ضم دليل لحجية القياس العام .

وحاصل المسألة يرجع إلى صحة دليل آخر لحجية القياس ، واعتباره من أدلة التشريع ، ومقياس خاص نص الشارع على علته ، أو عدم صحة ذلك الدليل، وللعلماء في ذلك مذاهب: أحدهما: أن التنصيص على العلة لايفيد الأمر بالقياس مطلقا ، وهذا قول المحققين من الفقهاء والمتكلمين ، والثاني : أن النص على العلة يعتبر أمرا بالقياس وهذا مذهب جمهور الفقهاء والأصوليين ، ومنهم الظاهرية ، أما الثالث ، وهو لأبي عبد الله البصري (ت ٣٦٩ هـ) أن التنصيص على العلة يفيد الأمر بالقياس في جانب الترك دون جانب الفعل ، ولكل مما سبق أدلة متفاوتة القيمة ، وعليها اعتراضات ذات مدلول جيد ، وهي واضحة بجملتها ، تتصف بشيء من البدائية ، أو هي بلاغات تريد أن تفرض نفسها باعتبارها براهين ، القصد منها ارباك الخصم ، كما أنها أدلة تدور في مجال الاحتمالات ، *على أن الرأي الذي رجحه أكثر المحققين هو الرأي الأول ، إذ أنه ترجيح قائم على أساس الموازنة والتوفيق في أراء القوم .*

التمهيـــد

لعل أول ماينبغي إبرازه ـ هنا ـ هو أن التنصيص على العلة له أثر واضح في الاحتجاج بالقياس ، من جهة الثبوت ، ومن جهة النفي ، إذ العلة التي يجمع بها بين الأصل والفرع في الحكم أو الإسم ـ ليست في الحقيقة مجرد ركن من أركان القياس ـ الآتي ذكرها ـ بل إنها محور التفكير القياسي وموطن الإشكال فيه ، إذ ما يهم القائس ـ المجتهد ـ ليس الأصل ذاته ، ولا حتى حكمه لذاته ، بل ما يهمه هو « العلة » التي من أجلها كان الحكم ـ أو على أقل تقدير لها تأثير في الحكم ـ وما يهم القائس من « الفرع » إنما هو البحث فيها إذا كانت تلك العلة توجد فيه أو لا توجد .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن العملية القياسية التي هي تحصيل حكم الأصل في الفرع لاتكون قياسا إلا إذا اعتمدت على إبراز اشتراكهما في «العلة»، وبناء عليه فالتفكير القياسي ـ من بدايته إلى نهايته ـ يدور حول « العلة » ، كما أن عملية ممارسة القياس إنما يؤسسها ويسوغها إعتقاد القائس بوجود تلك العلة في الأصل والفرع .

هذا جانب واحد من جوانب القياس ، الجانب العملي ، أما الجانب الآخر ، الجانب النظري ، فهو ذو طابع إشكالي بباطن العملية القياسية ، بل هو إنما يؤسسها ، هذا الجانب إنما هو تحديد هوية « العلة » ذاتها ، ما معنى كونها علة للحكم ؟ وما الذي يجعلها علة ؟ وماطريق ثبوتها ؟ بل مامعنى أن يكون حكم من الأحكام الشرعية معللا ؟ وما معنى كونها منصوصة أو مستنبطة ؟ بل ما معنى كونها متعدية ؟

والقياس يعتبر أصلا من أصول التشريع في مجال التعليل ، وهو كذلك يعتبر أصلا منهجيا مفضلا في التفكير الأصولي ، لذا لا غرابة اذا وجدنا علماء الشريعة ـ بمختلف اختصاصاتهم ـ يهتمون بالقياس ، ليس فقط على صعيد الممارسة الفعلية ، في الفقه وأصوله ، وعلم الكلام والبيان والنقد ، فهم جميعا يمارسونه بشكل من الأشكال ، بل ـ أيضا على صعيد التنظير له .

ومن هنا كان مبحث القياس من أكثر المباحث تشعبا في علم الأصول بصورة عامة ، وإذا فالخطوة الأولى التي يجب القيام بها في بحثنا هذا ، بقصد السيطرة على

الموضوع من الزاوية التي تهمنا ، هي محاولة تحديد موضوع القياس ، ماهو؟ وما منزلته (حجيته) ؟ بوصفه منهجا للإجتهاد والإستنباط .
واضح - هنا - أنه لابد من الوقوف قليلا مع مقدمات القياس ، وبصفة خاصة تلك المقدمات التي تتعلق بمباحث العلة . أو لها صلة بها من قريب أو بعيد ، لذا كان لابد من التمهيد لهذا الموضوع بشيء من مباحث القياس ومنها : معنى القياس ، وحجيته ، وأقسامه وأركانه ، ونحن حيث نتعرض لهذه المباحث من القياس إنما نتعرض لها بشكل مقتضب ، بقدر مايفي بالغرض ، ويبين عن المراد .

معنى القيـــاس :

لعل أول ما ينبغي إبرازه في هذا الصدد ، أن المعنى اللغوي لكلمة « قياس » إنما هو مماثل لجميع المعاني الإصطلاحية التي يعطيها له علماء الأصول ، مما يدل على أصالة هذا المصطلح « القياس » ، وهكذا فإن القياس في اللغة هو : تقدير الشيء على مثال شيء آخر ، وقاس الشيء بغيره ، وعلى غيره ، بمعنى قدره على مثاله ، ومن هنا سمي المقدار : مقياسا[1] .

وبالإضافة إلى أننا نجد هذا المعنى بمثابة الهيكل العام لكل تعريف اصطلاحي للقياس في مجال علوم الشريعة (الفقه وأصوله ، وعلم الكلام والبيان) ، فإن عبارات الأصوليين قد اختلفت في حكاية معناه في اللغة ، لافرق في ذلك بين المتقدمين والمتأخرين .

فيقرر الآمدي (ت ٦٣١هـ) أن القياس معناه: التقدير ، وتبعه على ذلك الإسنوي من الشافعية (ت ٧٧٢هـ)، كما ذهب إليه الجمهور من الحنفية ، وظاهر كلام عضد الدين الأيجي الفقيه الأصولي الشافعي (ت ٧٥٦هـ)، كما فهمه السعد التفتازاني (ت٧٩١هـ) في حواشيه ، أن القياس مشترك اشتراكا لفظيا بين التقدير والمساواة والمجموع ، واقتصر ابن السبكي (ت ٧٧١ هـ) في شرحه لمنهاج البيضاوي (ت ٦٩١ هـ) على التقدير والمساواة ، وذهب الكمال بن الهمام

---

(١) انظر : لسان العرب (٥ / ٣٧٩٣) ، الصحاح للجوهري (٣ / ٩٦٧) .

(ت ٨٦١ هـ) إلى أن معنى القياس : التقدير ، وهو كلي تحته فردان : أحدهما : استعلام القدر ، وثانيهما : التسوية[١] . ونقف إلى هذا الحد في بيان معنى القياس في اللغة ، إذ المراد من هذا البحث شيء آخر وليس معناه إلا بعض جوانب التمهيد له ، أما القياس في الاصطلاح ، فيذكر الأصوليون عادة في بداية حديثهم عن القياس ، أن القائس لا يبتديء الحكم ـ أي لايصدر حكما جديدا ، بل يعمد إلى حكم موجود ـ حكم به الشارع الحكيم ـ يخص شيئا بعينه ، فيطبقه على شيء آخر ، ويلحقه به، ويجري حكمه عليه، لكن بشرط أن يتبين له أن مايقتضي هذا الحكم في « المقيس عليه » موجود بعينه في الثاني ، الذي هو المقيس ، ذلك مايؤكده الأصوليون في أكثر من مناسبة ، إذ يؤكد أبو الحسين البصري (ت ٤٣٦ هـ) على هذا الاتجاه ، حيث بدأ حديثه عن القياس بمناقشة التعاريف المقترحة قبله ـ كما هي عادة الباحثين من الأصوليين ـ ومنها تعريف الشيخ أبي هاشم الجبائي المعتزلي (ت ٣٢١ هـ) الذي يقرر فيه أن القياس : « حمل الشيء على غيره ، وإجراء حكمه عليه » ، ويعلق أبو الحسين البصري على هذا التعريف قائلا : « فإن أراد إجراء حكمه عليه لأجل الشبه فصحيح ، وكان يجب التصريح بذلك ، وإن لم يرد ذلك لم يصح ، لأن إثبات الحكم في الشيء من غير تشبيه بينه وبين غيره يكون مبتدأ ، ومن ابتدأ فأثبت في الشيء حكما ، لايكون قائسا ، وإن اتفق ان يكون ذلك الحكم ثابتا في في غيره »[٢] .

ويورد أبو الحسين البصري (ت ٤٣٦ هـ) ـ كذلك ـ تعريفا للقاضي عبد الجبار (ت ٤١٥ هـ) جاء فيه أن القياس هو : « حمل الشيء على الشيء في بعض أحكامه لضرب من الشبه »[٣] ، « وعلى الرغم من أنه يسكت عن هذا التعريف ، معتبرا إياه صحيحا بصفة عامة فإنه يجده يفتقر إلى مزيد من الدقة والوضوح »[٤] .

---

(١) أنظر : الأحكام للآمدي (٣ / ١٦٧) ، نهاية السول (٣ / ٣) ، أصول السرخسي (٢ / ١٤٣) ، كشف الأسرار (٣ / ٣٦٧) ، فواتح الرحموت (٢ / ٢٤٦) . الابهاج (٣ / ٥) .

(٢) انظر : المعتمد في أصول الفقه (٢ / ٦٩٧) .

(٣) المرجع السابق .

(٤) انظر : بنية العقل العربي (١٣٩) .

لهذا كله يعرفه أبو الحسين البصري (٤٣٦هـ)، مقدما على تعريفه ما يشعر بعدم ارتياحه لتعاريف من تقدمه ، فيقول : « وأبين من هذا أن يحد بأنه : تحصيل حكم الأصل في الفرع لاشتباههما في علة الحكم عند المجتهد » ، منبها إلى أن عبارة «تحصيل حكم الأصل في الفرع»، أشمل وأعم، لأنها تفيد الجمع بين الشيئين في الاثبات والنفي ، ومعنى ذلك : أن حكم الأصل قد يكون بصيغة الإثبات ، وقد يكون بصيغة النفي لإثبات حكم أو نفيه[١] .

ويلاحظ أن هذا التعريف ذكره الفخر الرازي (ت٦٠٦هـ) في « المحصول » إلا أنه غير بعض قيوده بما هو ـ حسب تعبير بعض الفضلاء ـ أحسن منها ، إذ يقول : « إثبات مثل حكم معلوم لمعلوم آخر ، لأجل اشتباههما في علة الحكم عند المثبت »[٢]، ويقرر ابن السبكي (ت٧٧١هـ) في شرحه « للمنهاج »[٣] أن هذا التعريف أبداه الإمام الرازي (٦٠٦هـ) في « المعالم »، وظاهره أن الرازي لم يذكره في « المحصول »، وإلا فنسبته إلى « المحصول » الذي هو أصل « المنهاج » أقرب، كما هو واضح مما تقدم ، ويقول الإسنوي (ت ٧٧٢ هـ) : «هذا التعريف هو المختار عند الإمام وأتباعه »[٤]، وعبارته هذه محتملة لأن يكون هذا التعريف للرازي نفسه ، وأن يكون لغيره ، وأنه اختاره عن بقية التعاريف ، والثاني أقرب .

ومن التعريفات التي تثار من حين لآخر في أكثر من مناسبة في باب القياس ، تعريف القاضي أبي بكر الباقلاني (ت٤٠٣هـ)، فيقول : « القياس حمل معلوم على معلوم في إثبات حكم لهما أو نفيه عنهما بأمر جامع بينهما من حكم أو صفة أو نفيها عنه »، ويقول عنه إمام الحرمين (ت٤٧٨هـ) : « هو أقرب العبارات في تعريف القياس »[٥]، ويقول الكيا الهراسي (ت٤٧٨هـ) « هو أسد ماقيل على صناعة المتكلمين » ، ونقله الفخر الرازي (ت ٦٠٦ هـ) في المحصول عن أبي بكر الباقلاني

---

(١) انظر : المعتمد (٢ / ٦٩٨) ، وبنية العقل العربي (ص ١٣٩) .
(٢) انظر : المحصول (٢ / ق ٢ / ١٧)، نبراس العقول (١ / ١٤) .
(٣) الابهاج : (٣ / ٥) .
(٤) انظر : نهاية السول (٣ / ٣) .
(٥) انظر : البرهان (٢ / ٧٤٥) .

وقال : « واختاره جمهور المحققين منا »[1] ، ونقله عنه كذلك الآمدي (ت ٦٣١ هـ) في الإحكام ، وقال : « وقد وافقه عليه أكثر أصحابنا »[2] .

لعل التعريفات السابقة كافية لتحديد المراد من القياس بصفة عامة ، متجاوزين الحديث عما يثار ـ هنا ـ عن إمكانية حد القياس حدا حقيقيا ، نافين الإمكانية ـ حينا ـ لاشتماله على حقائق مختلفة ، أو لكونه نسبة وإضافة ، وهي عدمية ، أو مثبتين لحده حدا إسميا ، باعتباره أنه من الأمور الإصطلاحية ، وهذا إعلان واضح من الفريقين بأنه لايمكن أن يحد حدا حقيقيا ، وبالتالي فإنه لافائدة من الاستطراد في المناقشة والاستدلال وهذا ما قد يكون واضحا من خلال بحث حجية القياس ، وهو ما سيكون علينا البحث فيه الآن .

حجية القياس :

من المسلم به أن بنية القياس ـ وبخاصة في مجال الفقه ـ بنية معقدة ، ليس من السهل الإحاطة بها بصورة نهائية ، إستنادا إلى اعتبار معين ، ولعل هذا ما يفسر إختلاف الأصوليين إختلافا لا حدود له ، حول الجزئيات والتفاصيل في القياس ، ليس هذا وحسب بل إن هذا مايفسر اختلافهم حول ثبوت القياس والإحتجاج به ، كأصل من أصول الشرع في مجال الاستنباط والتعليل .

والذي يهمنا ـ هنا ـ هو تأسيس التصنيف الذي سنعتمده في بحث التنصيص على العلة ، ومقدار ما تتأثر به حجية القياس من جراء النفي والإثبات الذي هو طابع هذا الموضوع ، وهكذا يمكن أن نقول إن الأصوليين اختلفوا في الاحتجاج بالقياس ،واعتباره من مصادر التشريع على مذهبين رئيسين :

المذهب الأول : أن القياس حجة شرعية ، وهو رأي جمهور أهل العلم من السلف والخلف ، من الصحابة والتابعين وأئمة المذاهب ومن تبعهم ، على خلاف بينهم في جوازه عقلا وشرعا ، أو وجوبه عقلا ، والشرع جاء مؤكدا له أو وجوبه عقلا فقط ،

---

(١) انظر : المحصول (٢ / ق ٢ / ٩) .

(٢) انظر : الأحكام للآمدي (٣ / ١٧٠) .

أو وجوبه عقلا وشرعا[1] .

المذهب الثاني : وإليه ذهب كثير من المعتزلة ، وهو مذهب الإمامية والظاهرية ، قالوا : إن التعبد بالقياس مستحيل عقلا وشرعا[2].

وأستدل للمذهب الحق الذي عليه جمهور الأمة ، هو أن التعبد جائز عقلا وواقع سمعا ، بأدلة من المعقول لجوازه عقلا ، كما استدلوا بالكتاب منه بجملة آيات ، كما استدلوا من السنة بجملة أحاديث ، والذي عول عليه جمهور الأصوليين في الاحتجاج هو دليل الإجماع ، واستدلوا كذلك بدليل المعقول[3].

أركان القياس :

يتألف القياس عند الأصوليين ـ في بنيته العامة ـ من أربعة عناصر (أركان) ، وهي : الأصل ، والفرع ، والحكم ، والعلة ، وترتيب هذه الأركان ، على هذا الشكل ، ترتيب إعتباطي في الحقيقة ، فهو لا يعبر لا عن الأسبقية المنطقية ، ولا عن القوة الطبيعية (الأهمية) لكل عنصر ، ولا عن تدرج الخطوت الفكرية لدى القائس .

ويرى الفقهاء أن الأسبقية لـ « الأصل » ، لكن ليس المراد به النص كما هو عند المتكلمين ، بل المراد به « المقيس عليه » كالخمر في المثال المذكور ، أما الفرع بوصفه الواقعة التي يبحث المجتهد لها عن حكم ، فإن المراد به في القياس « المقيس » .

---

(١) أنظر : المعتمد (٧٢٥/٢) ، الاحكام لابن حزم (٩٢٩/٢) ، الاحكام للآمدي (٥/٤) ، نهاية الوصول (١٢٢/٢) ، المحصول (٢/ق ٣١/٢) ، مختصر ابن الحاجب (٢٤٨/٢) ، كشف الاسرار (٢٧٠/٣) .

(٢) أنظر : المعتمد (٧٣٩/٢) ، المستصفى (٥٦/٢) ، المحصول (٢/ق ٣١/٢) ، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢٤٨/٢) ، كشف الاسرار (٢٧٠/٣) .

(٣) أنظر : البرهان (٧٥٣/٢) ، أصول السرخسي (١٢٤/٢) ، المعتمد (٧٢٤/٢) ، المحصول (٢/ق ٣١/٢) ، الأحكام للآمدي (٢٦/٤) .

عن الإمام أبي الحسن الأشعري

ناول جوانب متعددة من حياة الإمام الأشعري وتشتمل على

أسمه ونسبه وولادته :[1]

ن الأشعري : هو علي بن اسماعيل بن أبي بشر ، واسمه
سماعيل بن عبد الله بن موسى بن بلال بن أبي بردة بن أبي
لأشعري والأشعري : بفتح الهمزة وسكون الشين المعجبة
بعدها راء . هذه النسبة الى أشعر وهي قبيلة مشهورة من
ت بن أدد بن زيد بن يشجب وإنما قيل له أشعر ، لان أمه
دنه .

سنة ٢٦٠هـ بالبصرة وقيل سنة ٢٧٠هـ[2] ، ولعل الراجح
ـ لأن هذا ما ذكرته أغلب المصادر . ولأن المصادر التي
نة ٢٧٠هـ ذكرت ذلك بصيغة قيل وهي للتضعيف .

مكانته العلمية ومناظراته لخصومه :[3]

مام أبا الحسن الأشعري معتزلياً في بداية حياته العلمية لأنه
ب . ثم تحول عن الاعتزال بعد أن شرح الله صدره لاتباع
لك في الجامع : إذ صعد المنبر فقال : معاشر الناس : أنا

لشافعية الكبرى ٣ / ٣٤٧ والمنتظم ٦ / ٣٣٢ وتاريخ بغداد
يات الأعيان ٣ / ٢٨٤ وشذرات الذهب ٢ / ٣٠٣ والأنساب
١ / ٢٣ والجواهر المضيئة ٢ / ٥٤ وطبقات المفسريت ١ / ٣٩٠
/ ٤٤٠ والبداية والنهاية ١١ / ١٨٧ .
يان ٣ / ٢٨٤ واللباب ١ / ٦٤ والبداية والنهاية ١١ / ١٨٧ .
/ ٣٣٢ وطبقات الشافعية الكبرى ٣ / ٣٤٧ ووفيات الأعيان
اج المذهب ٢ / ٩٤ وشذرات الذهب ٢ / ٣٠٣ .

ليس هذا وحسب ، بل أن من الأصوليين المتكلمين من يقرر أن الأسبقية تختلف باختلاف خطوات التفكير عند المجتهد ، وما يقصد من القياس ، فيرى الإمام الرازي (ت ٦٠٦ هـ) أن الأسبقية لحكم الأصل ، باعتباره أصل القياس في حالة الاتفاق على حكم الأصل ، وكونه منصوصا عليه مثلا ، بينما الأسبقية تكون للعلة في حالة الإختلاف ، باعتبارها ـ حينئذ ـ أصل القياس ، ثم يليه « حكم الأصل » باعتباره فرعا وبوصفه الواقعة التي يبحث المجتهد عنها ، ليكتمل عقد القياس ، ولتمديد الحكم من طرف إلى طرف ، أي من أصل إلى فرع[1] .

وبناء على هذا الاتجاه ، الذي يراعي خطوات التفكير لدى المجتهد حسب أسبقيتها المنطقية ، تكون أركان القياس مرتبة على النحو الآتي :
الفرع، الأصل، العلة، الحكم، ومعنى ذلك : « أن المجتهد يصطدم أولا بالواقعة التي لاحكم فيها (الفرع) ، ثم يبحث لها عن نظير لها وشبيه في الوقائع التي صدر فيها حكم (الأصل) ، ثم يبحث عن علة هذا الحكم في الأصل والفرع معا »[2] .

ويقرر كثير من المتأخرين أن الخلافات التي جرت بين الأصوليين حول تحديد المراد بأركان القياس ، وبخاصة الأصل والفرع ، إختلاف لاطائل تحته ، ولايترتب عليه فائدة، وإنما اصطلح كل فريق على مايسمى أصلا ومايسمى فرعا، مع مراعاة الجميع وجه انطباق معنى الأصلية والفرعية بحسب الأصل على م أراد منهما في هذا المقام[3] .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فقد كان لكل فريق أدلة فيما اصطلح عليه ، كما له وجه لاينكره النافي ، كما لا ينكره المثبت ، إلا أن الخلاف في نهاية الأمر إنما في الأنسب من هذه الأقوال .

أقسام القياس :

يمكن تصنيف أنواع القياس ـ في الفقه وأصوله ـ إلى أنواع ثلاثة كبرى ، وحسب الاعتبارات التالية ، علما بأن كل نوع منها يشمل أقساما باعتبارات مختلفة . مختلفة .

---

(١) انظر : نبراس العقول (١ / ٢١٠) .
(٢) انظر : بنية العقل العربي (ص ١٤٦) .
(٣) انظر : نبراس العقول (١ / ٢١٠) .

فمن جهة وجود العلة في الأصل ، والعلم بحصولها في الفرع ، نجد أن القياس ينقسم إلى قسمين :

١ ـ القياس القطعي ، وهو ماتوقف على مقدمتين ، أحدهما : العلم بعلة الحكم في الأصل ، الثانية : العلم بحصول تلك العلة في الفرع ، مثل قياس الإساءة إلى الوالدين بالشتم أو الضرب ، على نهرهما ومخاطبتهما بـ « أف » في قوله تعالى : ﴿ فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما ﴾[1] .

١ ـ القياس القطعي، وهو ماتوقف على مقدمتين، إحداهما : العلم بعلة الحكم في التفاح على البر في الربوية، والجامع هو الطعم في كل منهما، فإن الحكم بأن العلة هي الطعم ليس مقطوعا به ، لجواز أن تكون هي الكيل أو القوت[2].

ومن جهة ثبوت الحكم في كل من الأصل والفرع ، وكون أحدهما أحق من الآخر في ذلك الحكم يتنوع القياس ثلاثة أنواع :

١ ـ نوع يكون فيه ثبوت الحكم في الفرع أولى من ثبوته في الأصل ، ويسمى هذا النوع بـ « قياس الأولى » ، ويمثل له بالمثال السابق في « القياس القطعي » .

٢ ـ نوع يكون فيه ثبوت الحكم في الفرع مساو لثبوته في الأصل ، ومثاله تعميم تحريم أكل أموال اليتامى، على جميع أنواع الإتلاف لتلك الأموال وذلك بناء على قوله تعالى : ﴿ إن الذين يأكلون أموال اليتامى ظلما إنما يأكلون في بطونهم نارا ﴾[3] .

٣ ـ نوع لا يكون فيه الفرع أولى بالحكم من الأصل ، ولا مساويا له ، بل بالعكس يكون ثبوت الحكم فيه مبنيا على ظن المجتهد وتقديره ، ويسميه بعضهم بالقياس « الأدون » ، وهذا هو المقصود أساسا بالقياس ، كقياس البطيخ على البر في الربا ، بجامع الطعم في كل منهما ، لأن ثبوت الحكم في « البطيخ » أدون من ثبوته في البر ، لأن البر مكيل مقتات مطعوم ، فهو ربوي على كل

---

(١) سورة الاسراء، الآية (٢٣) .

(٢) انظر : أحكام الفصول للباجي (ص ٦٢٧) ، جمع الجوامع وشرحه (٢ / ٢٢٤) .

(٣) سورة النساء ، الآية (١٠) .

الاحتمالات بينها البطيخ ربوي على إحتمال واحد ، وهو كون العلة « الطعم »[1] .

ومن جهة ثالثة ، ينقسم القياس باعتبار بناء الحكم على ذكر العلة ، أو مايدل عليها إلى قسمين :

١ ـ قياس العلة ، ويراد به القياس الذي صرح فيه بالوصف الجامع بين الأصل والفرع ، وذلك الوصف هو ماأطلق عليه الأصوليون « العلة » .

٢ ـ قياس الدلالة ، وهو تحصيل حكم الأصل في الفرع ، من غير إستناد إلى علة الحكم ، بل إلى مايدل عليها فيها . ويمثل الأصوليون لهذا النوع ـ عادة ـ بقياس النبيذ على الخمر بالرائحة الملازمة للشدة المطربة[2] .

من خلال ماتقدم من أقسام القياس يتضح أن العنصر الأساسي في القياس هو « الجامع » إذ هو العنصر الذي به يتحدد نوعية القياس ، وقوته ، وصحته ، وهو العنصر الذي به يعلل تحصيل حكم الأصل في الفرع ، ولهذا يقرر الأصوليون أن العلة ركن في القياس ، لابد في تحققه منها ليجمع بها بين الأصل والفرع ، بل هي الركن الأعظم ، ومباحثها أعظم مباحث الأصول وأصعبها »[3] .

ومن هنا كانت مشكلة التعليل هي المشكلة الرئيسية في مباحث القياس وسندرس أثر « التنصيص على العلة » بشيء من التفصيل ، في المباحث الآتية باعتبار أن هذا الموضوع يعطي تفسيرا معينا لبعض اتجاهات الأصوليين في مباحث « العلة » ، فلننظر إذن ، إلى الكيفية التي يؤسس بها الأصوليون هذه المسألة في الفقه ، وذلك من خلال استعراض عام لقضية النص على العلة .

---

(١) انظر : الأحكام للآمدي (٤ / ٣) ، فواتح الرحموت (٢ / ٣٢٠) ، نهاية السول
(٢) للاسنوي (٣ / ٢٦) .
(٣) انظر : أحكم الفصول (٩ / ٦٢٦) ، الأحكام للآمدي (٤ / ٤) ، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢ / ٢٤٧) ، فواتح الرحموت (٢ / ٣٢٠) ، ارشاد الفحول (ص ٢٢٢) .
(٣) انظر : نبراس العقول (١ / ٢١٥) .

الفصل الأول
التنصيص على العلة وأثره في مباحث القياس

لا نريد من خلال هذا البحث استقصاء كل ما كان أثرا واضحا أو غير واضح لعملية التنصيص على العلة على مباحث القياس في نصوص الشارع ، فإن ذلك واسع وشاق لا يتسع له بحث كهذا ، لكن حسبه أن يتناول من أنواعها العلة المنصوصة والمستنبطة والقاصرة والمتعدية ، ومن طرقها كيفية نص الشارع عليها ، وذلك ما نراه كافيا لأسباب تتضح بشكل عملي من خلال مواضيع هذا البحث ، ومن خلال الفصلين التاليين ، اللذين نقسم أولهما إلى مبحثين ، الأول منهما في أنواع العلة وأقسامها ، والثاني في كيفية الاستدلال على العلة من خلال نص الشارع .

المبحث الأول
أنواع العلة وأقسامها من جهة التنصيص والتعدية

يقسم العلماء العلة أقساما عديدة من وجوه مختلفة ، وباعتبارات متفقة أحيانا ، ومتباينة أحيانا أخرى ، وقد سلك الأصوليون في تقسيمها طرقا عديدة ، أستلهم كثير منهم ذوقه الشخصي في هذا التقسيم أو ذاك ، فالشافعية لهم طرقهم في التقسيم ، يشاركهم فيها كثير من علماء الأصول من المتكلمين والفقهاء ويمتازون عن غيرهم ببعض الأقسام مما لم يتطرق إليها سواهم ، وللعلة تقسيمات عند الحنفية لا نجدها عند غيرهم من أصحاب المذاهب الأخرى ، أو على الأقل يذكرها بعضهم على أنها من أقسام العلة ، وقد صنع هذا غير واحد من الأصوليين[1] .

وأمام هذا الاختلاف في التقسيم والتبويب ، والأهمية الكبيرة التي نراها أكثر وضوحا في أبواب الفقه ، نجد أنه من الصعوبة بمكان الإحاطة بتلك التقسيمات في بحث مازلنا نعلن منذ البداية أنه ليس مخصصا لبحث العلة أو مشكلة التعليل بوجه عام ، بل هو من جانب خاص ، كان التعبير المفصل عنه هو « أثر التنصيص على العلة في مباحث القياس » .

---

(١) انظر : البرهان (٢ / ١٠٨٠) ، المحصول (جـ ٢ / ق ٢ / ٣٨٤) ، نهاية الوصول (٢ / ٢١٥) ، جمع الجوامع (٢/٢٤١) .

س ، سنقتصر في دراستنا لأنواع العلة على الأنواع ذات الصلة
بالقدر الذي يطرح إشكالية التعليل ، لذلك سنقتصر على
لة وهما :

جهة طريق ثبوتها .
جهة تعديها وعدمه .

بل التقدم خطوة أخرى في هذا البحث ، من اثارة الانتباه إلى
بنا على هذين النوعين (أو التقسيمين) دون بقية أنواع العلة
بج ، ذلك أنه ما دام المقصود بالعلة ، هو صفة في الشيء مثل
خمر ، فالتعليل - هنا - هو مجرد تسويغ ، والعلة - الإسكار -
ظر الفقيه الحكم الصادر في الخمر ، وهو « التحريم » .
بحثنا «أثر التنصيص على العلة في مباحث القياس» فإن أنواع
تصاقا بهذا الموضوع ، هي الأنواع التي جاء تقسيمها باعتبار
رعية ، ولا شك أن هذه العلاقة تتضح بشكل ظاهر في تقسيم
نصوصة ومستنبطة ، ومن جهة كونها متعدية وقاصرة ، وهذه
، مستوى المنهج ، نريد الآن ابرازها على مستوى الموضوع .

المطلب الأول
لعلة من حيث التنصيص عليها وعدمه
(المنصوصة والمستنبطة)

أصوليين المتكلمين العلة في مباحث القياس إلى قسمين :

لمنصوصة ، ويريدون بها ما جاء النص بها صراحة أو ضمنا كما
: يكون للناس على الله حجة بعد الرسل ﴾[1] وفي الحديث
كنت نهيتكم عن ادخار لحوم الأضاحي لأجل الدافة التي

ية (١٦٥) .
في الموطأ (٢/٤٨٥) ، والامام أحمد في المسند (٢/٤٤١ ، ٥/٧٥) ،
ب (٣/١٥٦٤) ، والنسائي في كتاب الأضاحي (٧/٢٣٣) ، وابن
، (٢/١٠٥٥) .

الثاني : العلة المستنبطة ، والمراد منها ما يستنبطه المجتهد من النص وفقا لقواعد مرعية وطرق ثابتة ، يختص بعضها بدلالة السياق ، وبعضها يتمشى مع قواعد اللغة العربية ، ونحو ذلك مما هو معلوم في مباحث طرق إثبات العلة .

ويمثل الفقهاء (الأصوليون) عادة لهذا النوع بتعليل الربا في البر بكونه موزونا أو مكيلا ، أو مطعوما ونحو ذلك مما هو معلوم كونه سببا في اختلافات الفقهاء في علة الربا ، وبالتالي تعديه العلة إلى ما يماثل محلها[1] .

ونلاحظ أن الأصوليين يحيطون العلة « المستنبطة » بشيء من التحفظ الشيء الذى لا نجد له مثيلا في العلة « المنصوصة » ، فبقدر ما يحرص الأصوليون ـ وبخاصة المتكلمين منهم ـ على إثبات كون العلة المستنبطة تفتح مجالا واسعا للتعليل وإلحاق الفرع (القضية الحادثة) بالأصل (المنصوص على حكمه) ، بقدر ما يحرصون على التأكيد على أن العلة « إن كانت مستنبطة فالشرط أن لا يعارض بمعارض مناف موجود في الأصل . على أنه متى كانت إحدى العلتين الأقوى أو الأضعف تؤدي المعنى نفسه ، فإنه لا يكون ذلك من باب التعارض بل هو زيادة في التأكيد . والمعارضة إنما تتحقق متى اقتضت إحدى العلتين نقيض الأخرى .

ولا يكتفي الفقهاء والأصوليون بالتنصيص على تلك التحفظات ، بل إنهم يتعرضون كذلك للحديث عن العلة « المنصوصة » إذ يقررون أنه لا يتصور التعارض فيها ، مع غيرها من العلل ، والسبب في ذلك أنه لا يصح الإنتقال من العلة المنصوصة إلى غيرها من الأوصاف التى يمكن تقديرها في علة الحكم ، ولا فرق ـ حينئذ ـ بين أن تكون تلك الأوصاف منصوصة أو مستنبطة . لأن المنصوصة وحدها هي التى تتعين للتعليل بها ، كما أنه لا يجوز الإنتقال من العلة المنصوصة الثابتة بالنص إلى المستنبطة الثابتة بالإجتهاد ، إذ أن الأولى أولى بالإعتبار ، ولأنها ـ وحدها ـ هي التي تتعين للتعليل بها . فصارت كالعلة المجمع عليها ، وهذا مما لا خلاف فيه بين الأصوليين ، وإنما يذكر في مثل هذا المبحث على سبيل المقارنة[2] .

---

(١) انظر : البحر المحيط للزركشى (١٦٦/٣) ، مخطوطة ، مباحث العلة في القياس (١٨٠٩) .

(٢) انظر : أحكام الفصول (ص ٧٥٧) ، مباحث العلة في القياس (ص ٢٦٩) .

أما العلة المستنبطة ـ وهي المرادة بالبحث هنا ـ فالتعارض فيها محتمل وواقع ، . قد يكون ـ هناك ـ وصف أو أكثر ـ غير الوصف الذى تم التعليل به ـ ، لكن هذا وصف ـ أو الأوصاف ـ قد تكون صالحة للتعليل ، وقد لا تكون ، فإن كانت صالحة للتعليل ، فإما أن تكون أدنى حالاً من الوصف المعلل به ، أو تكون مساوية ، أو راجحة عليه .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى وبمناسبة الحديث عن العلة المنصوصة المستنبطة ، يشترط جمهور الأصوليين من المتكلمين والفقهاء أن لا تتضمن العلة المستنبطة زيادة على النص ، ومرادهم من الزيادة على النص : أنه « إذا دل النص على علية وصف ، والاستنباط زاد قيدا على ذلك الوصف ـ لم يجز التعليل به[1] » ، بمعنى آخر : أن تثبت العلة حكما في الأصل غير ما أثبته النص .

وقد يكون ممكنا أن نمثل له بقوله ـ عليه الصلاة والسلام ـ (الطعام بالطعام مثلا بمثل)[2] ، فقد حرم الشارع ـ هنا ـ أن يباع الطعام بالطعام إلا أن يكون مثلا بمثل ، أما اشتراط التقابض في المجلس كما اشترطت المثلية ، فهذا مما لم يتطرق إليه النص ، واشتراطه ـ حينئذ ـ زيادة على النص ، والزيادة على النص تعد نسخا ، وهو غير جائز بالقياس والاجتهاد[3] .

ومع ذلك تحفظ الآمدى (ت ٦٣١ هـ) وصفي الدين الهندى (ت ٧١ هـ) ، وابن السبكي (ت ٧٧١ هـ) وغيرهم ، على هذا الاشتراط وقالوا : إنما يشترط أن لا تتضمن زيادة على النص إن نافت الزيادة مقتضى النص ، لأن

---

١) انظر : بيان المختصر (٧١/٣) .

٢) يروي من حديث أبي سعيد الخدري في ربا الفضل ، أخرجه البخاري في البيوع باب بيع الدينار بالدينار (٩٨/٣) ، ومسلم في المساقاة باب بيع الطعام مثلا بمثل (١٢١٧/٣) ، والنسائي في البيوع ، باب بيع الفضة بالذهب (٢٨١/٧) ، وابن ماجة في التجارات (٧٥٨/٢) .

٣) انظر : الأحكام للآمدى (٢٤٥/٣) ، نهاية الوصول (٢/٢٣١/ب) ، الفائق في أصول الفقه (٣١٠/٥) ، تيسير التحرير (٣٣/٤) ، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢٢٩/٢) .

الزيادة إذا كانت وصفا مساويا للمنصوصة لا تكون المستنبطة مخالفة للمنصوصة ، فلا يلزم محذور »[1] .

وهكذا يتبين مما تقدم أن المسألة المطروحة « التنصيص على العلة » كانت ذات أبعاد عامة في التعليل لا يمكن تقييد البحث أو الاقتصار فيه على مجرد كون التنصيص على العلة هل يعتبر أمراً بالقياس أولا وإذن فلقد كان لابد من التمييز بين العلة « القاصرة » و « المتعدية » ، المنصوصة منها والمستنبطة ، باعتبار أن هناك ما هو متفق عليه بصورة مطلقة ، وما هو مختلف فيه ، حتى بين القياسيين .

المطلب الثاني
تقسيم العلة من حيث تعديها وعدمه

يقسم الأصوليون العلة من هذا الوجه إلى قسمين :

الأول : العلة المتعدية ، وهي ما يثبت وجودها في الأصل والفرع ، وبمعنى آخر هى التي تتعدى من محل النص إلى غيره وذلك كتعلل الفقهاء الربوية في البر مثلا بالطعم أو الكيل .

الثاني : العلة القاصرة ، ويراد بها ما لا تتجاوز المحل المنصوص عليه ، ويمثل لهذا النوع بتعليل الشافعية حرمة الربا في النقدين بجوهرية الثمن ، فإن هذا الوصف قاصر عليهما لا يتجاوزهما إلى غيرهما .

واستنادا إلى معظم المصادر الأصولية للمتقدمين والمتأخرين ، لم نجد خلافا بين أهل العلم في صحة التعليل بالعلة المتعدية ، ويحاول بعض الأصوليين تجنب التصريح بمثل هذا الاتفاق ، لأن القياس أساسا لا يتم إلا بعلة تتعدى إلى الفرع ، ليتم إلحاقه بالأصل .

أما العلة القاصرة ، فقد كانت مستندا قويا لمنكرى القياس في الفقه ، فقد استندوا من جملة ما استندوا عليه إلى أن الأحكام الشرعية لا تقبل التبرير العقلي :

---

(١) انظر : الأحكام للآمدي (٣ / ٢٤٥) ، نهاية الوصول (٢ / ٢٣١ / ب) ، بيان المختصر (٣ / ٧١) .

ويقولون : « كيف يتصرف بالقياس في شرع مبناه على التحكم والتعبد ، والفرق بين المتماثلات ، والجمع بين المتفرقات » ، ويضربون لذلك مثلا ، حيث أن الشارع قد فرق بين المتماثلات ، فأوجب « الغسل من المني والحيض ، ولا يجب من البول والمذى ، وفرق في حق الحائض بين قضاء الصلاة والصوم »، وكما فرق بين المتماثلات ، جمع بين المتفرقات ، فقد « أوجب جزاء الصيد على من قتله عمدا أو خطأ ، وفرق في حلق الشعر والتطيب بين العمد والخطأ »[1] .

ويحاول مثبتو التعبد بالقياس التمييز في أحكام الشرع ، بين ما لا يعلل كعدد الركعات في الصلاة في مقام الرد على الفريق الأول ، وبين مايعلل مثل تحريم الخمر وأمثاله مما ورد عن الشارع معللا ، وحيث مازال الجدال مستمرا بين الفريقين النافي والمثبت ، يقرر بعض المهتمين بمسألة التعليل عند الفقهاء والمتكلمين بأنه « لامناص من أحد الموقفين : إما التخلص من مشكلة التعليل بترك القياس ، وإما التمسك بالقياس مع الاحتفاظ بتلك المشكلة بدون حل » ويرى أن تجاوز هذه المشكلة « يتطلب إعادة تأسيس الأصول » ، ويشير - هنا - إلى محاولة الإمام الشاطبي (ت ٧٩٠ هـ) آخر كبار فقهاء الأندلس ، في إعادة التأسيس وذلك « حينما دعا إلى بناء الأحكام على مقاصد الشريعة ، وليس على مجرد العلل »[2] .

وواضح من خلال استعراض موضوع التعليل عند الفقهاء (الأصوليين) ، أنه وعلى الرغم من إختلافهم في صحة التعليل بالقاصرة ، إلا أنهم اتفقوا على أن تعدية الحكم من محل النص إلى غيره ، شرط لصحة القياس ، بل إن القياس لا يسمى كذلك بدون « التعدية » ، كما اتفقوا على صحة التعليل بالعلة القاصرة إذا كانت ثابتة بنص ، أو إجماع ، « لأن ما يثبت بها ليس موضع إجتهاد وإختلاف »[3] . إلا أن ابن السبكي نقل الخلاف فيها مطلقا ، إذ يقرر بشرح الجلال المحلي أن « العلة القاصرة، وهي التي لا تتعدى محل النص، منعها قوم عن أن يعلل بها مطلقا »[4] .

---

(١) انظر : المستصفى للغزالي (٢/٢٦٤) .
(٢) انظر : نقد العقل العربي للجابري (ص ١٦٣) .
(٣) انظر : مباحث العلة في القياس (ص ٣٠٨) .
(٤) انظر : جمع الجوامع وشرحه (٢/٢٤١) .

وقد إعترض على منع التعليل بالمنصوصة أو المجمع عليها ، وأجاب البناني في حاشيته على جمع الجوامع وشرحه ، بأن مراد هؤلاء المانعين إنما هو منع وجودها أصلا ، وما وجدوه من نص أو إجماع دال على التعليل بها مما ظاهره كذلك أولوه ، وليس المراد أنهم مع تسليمهم ثبوتها بالنص أو الإجماع منعوا التعليل بها[1] .

نستعرض ، بعد هذه الملحوظات ، آراء العلماء في حكم التعليل بالعلة القاصرة المستنبطة ، ولكي يتبين لنا جوهر المسألة يمثل الأصوليون ـ هنا ـ بتعليل حرمة الربا في الذهب والفضة بجوهريهما ، أي : بكونهما ذهبا وفضه ، وحينئذ تكون العلة نفس المحل ، أو تعليل الحرمة بجوهريتهما ، أي بكونهما جوهرين متعينين لثمنية الأشياء وكلا الوصفين قاصر عليهما .

يقول أبو الوليد الباجي (ت ٤٧٤ هـ) « العلة الواقفة علة صحيحة ، وبها يقول أصحاب مالك ـ رحمه الله ـ وأكثر أصحاب الشافعي ، وقال أصحاب أبي حنيفة : العلة الواقفة باطلة »[2] ، وهذا مايقرره الجويني (ت ٤٧٨ هـ) في فصل استهله بقوله : « إذا استنبط القايس علة في محل النص ، وكانت مقتصرة عليه منحصرة فيه لاتتعداه، فالعلة صحيحة عند الشافعي ـ رضي الله عنه ـ »[3]، ويقرر الجويني بعد ذلك في معرض الاستدلال لصحة التعليل بالقاصرة بأن « المعتمد في صحة العلة أنها مستجمعة شرائط الصحة إخالة ، ومناسبة ، وسلامة عن الاعتراضات ومعارضات النصوص ، وهي على مساق العلل الصحيحة ، ليس فيها إلا اقتصارها وإنحصارها على محل النص »[4] .

وقد ذهب جمهور الأصوليين والفقهاء إلى أن التعليل بالقاصرة غير الثابتة بنص أو إجماع جائز ، وهو إختيار القاضى أبي بكر الباقلاني ، والقاضي عبد الجبار ، وأبي الحسين البصري ، وذهب إليه الإمام مالك والشافعي وأحمد وعامة أصحابهم ، وهو

---

(١) انظر : حاشية البناني (٢ / ٢٤١) .
(٢) انظر : أحكام الفصول (ص ٦٣٣) .
(٣) انظر : البرهان (٢ / ١٠٨٠) .
(٤) انظر : البرهان (٢ / ١٠٨٠) ومابعدها .

فلان بن فلان كنت أقول بخلق القرآن ، وأن الله لاتراه الأبصار ، وأن أفعال الشر أنا أفعلها وأنا تائب مقلع معتقد للرد على المعتزلة مخرج لفضائحهم ومعايبهم .

وأعلم أن أبا الحسن لم يبدع رأياً ولم ينشيء مذهباً ، وإنما هو مقرر لمذهب السلف مناضل عما كانت عليه صحابة رسول الله ﷺ فالانتساب اليه انما هو باعتبار أنه عقد على طريق السلف نطاقاً وتمسك به وأقام الحجج والبراهين عليه ، فصار المقتدى به في ذلك السالك سبيله في الدلائل يسمى أشعرياً . فقد ذكر شيخ الاسلام عز الدين بن عبد السلام أن عقيدته أجمع عليها الشافعية والمالكية والحنفية وفضلاء الحنابلة . وقال المآيرقي : لم يكن أبو الحسن أول متكلم بلسان أهل السنة إنما جرى على سنن غيره وعلى نصرة مذهب معروف فزاد المذهب حجة وبياناً ولم يبتدع مقالة أخترعها ولا مذهباً انفرد به ، ثم ذكر المآيرقي في رسالة الشيخ أبي الحسن القابسي المالكي التي يقول فيها : وما أبو الحسن الا واحد من جملة القائمين في نصرة الحق ما سمعنا من أهل الإنصاف من يؤخره عن رتبة ذلك ولا من يؤثر عليه من عصره غيره ، ومن بعده من أهل الحق سلكوا سبيله الى أن قال : لقد مات الأشعري يوم مات وأهل السنة باكون عليه وأهل البدع مستريحون منه .

وقال عنه الأستاذ أبو اسحاق الاسفراييني : كنت في جنب الشيخ الباهلي كقطرة في جنب البحر ، وسمعت الباهلي يقول : كنت في جنب الأشعري كقطرة في جنب البحر وقال القاضي أبو بكر الباقلاني : أفضل أحوالي أن أفهم كلام أبي الحسن الأشعري ، وقال أبو الفضل السهكلي : حكى لنا الفقيه الثقة أبو عمرو الرّزجاهي : قال سمعت الاستاذ الإمام أبا سهل الصعلوكي أو الشيخ الامام أبا بكر الاسماعيلي - والشك مني - يقول : أعاد الله تعالى هذا الدين بعد ما ذهب . يعني أكثره بأحمد بن حنبل وأبي الحسن الأشعري وأبي نعيم الاستراباذي .

مذهب مشايخ سمرقند من الحنفية ، ومنهم أبومنصور الماتريدي ، وصاحب « الميزان »[1] .

وذهب إلى فساد التعليل بالعلة القاصرة ، أبو الحسن الكرخي (ت ٣٤٠ هـ) من الحنفية المتقدمين ، والقاضي أبوزيد الدبوسي (ت ٣٤٠ هـ) وأتباعه من المتأخرين ، وبعض أصحاب الشافعي ، وأبوعبد الله البصري من المتكلمين واختاره فخر الاسلام البزدوى (ت ٤٨٢ هـ)[2] .

وبقدر ما يحرص جمهور الأصوليين والفقهاء على إثبات كون العلة القاصرة صحيحة ، بقدر مايحرصون على التأكيد على أن « القياس أمارة شرعية ، فجاز أن تكون خاصة وعامة ، ولا يخرجها عدم التعدي عن الصحة »[3] ، هذا مايقرره الفقيه الأصولي الباجي ، في محاولته الرامية إلى الاستدلال لمذهب الجمهور .

ويقدم الباجي أخيرا دليلا ، يستخدم في تقريره منطقا وظيفيا ، يعتمد على المقارنة والموازنة ، فهو يؤكد « أن العلة تستنبط بالدليل ، ثم تعدى بعد معرفتها بالدليل ، فعدم التعدي لايبطلها بعد أن يدل الدليل على صحتها ولو لم يدل الدليل على صحتها قبل ذلك لم يجز أن تكون علة ، متعدية كانت أو واقفة »[4] .

وهكذا نجد أن أصحاب هذا الرأى القائل بصحة العلة القاصرة يتبعون في الاستدلال منهجا تحليليا قيما ، يقدم في أحيان كثيرة تفصيلات واضحة لمعظم مباحث الفقه وأصوله ، وهو منهج تستهوى أصحابه المناقشات في الجزئيات مما ينتج عنه

---

(١) انظر : المغني للقاضي عبد الجبار (٣٣٩/١٧) ، المعتمد (٨٠١/٢) ، البرهان (١٠٨٠/٢) ، المستصفى (٣٤٥/٢) ، المحصول (٢/ق ٤٢٣/٢) ، الأحكام للآمدى (٢١٦/٣) ، نهاية الوصول (٢٢٢/٢/أ) .

(٢) انظر : التبصرة (ص ٤٥٣) ، فواتح الرحموت (٢٧٦/٢) ، تيسير التحرير (٦/٤) ، كشف الأسرار (٣١٦/٣) ، تقويم الأدلة لأبي زيد الدبوسي (٥٥٢ـ٥٥٣) مخطوط ، أصول السرخسي (١٥٨/٢) .

(٣) انظر : أحكام الفصول للباجي (ص ٦٣٣) ط / دار الغرب .

(٤) انظر : أحكام الفصول (ص ٦٣٣) .

مماحكات تنقطع فيها الأنفاس ، لحمل الخصم على التسليم أو على أقل تقدير تدعم الرأى بالبراهين المقنعة[1] .

أما مع الفريق الآخر القائل بعدم صحة التعليل بالعلة المستنبطة القاصرة ، فسوف يتبعون منهجا في الاستدلال شبيها إلى حد كبير بمنهج المصحح منهجا تركيبيا أكثر منه تحليليا، وهو ذو ترابط منطقي كامل، ولكنه للحق متفاوت، فهم حين يقررون « أن الدليل ينفى القول بالعلة المظنونة ، ترك العمل به في المتعدية ، لكثرة فوائدها ، فوجب أن يبقى ما عداها على الأصل نجد أن القائلين بالجواز يعتبرون هذا اللون من الاستدلال مجرد بلاغات تفرض على أنها براهين ، ذلك « أنه لما وجب العمل بالمظنون قطعا ، كان العمل به عملا بالمقطوع لا بالمظنون » ، ليس هذا وحسب ، بل « يجب حمل تلك الأدلة على ما المطلوب فيه القطع ، لا الظن » ، وهذا إنما كان هدفهم في الأخير « جمعا بين الأدلة الدالة على جواز العمل بالمظنون ، لئلا يلزم التخصيص ، فإن العمل بالظن جائز في كثير من الصور وفاقا »[2] .

ومن المفيد أن نعرض أدلة أخرى ظن خصوم العمل بالعلة القاصرة أنهم يستقون منها مايكمل دعواهم ، بيد أن إجابات الجمهور المجوزين للعمل بالعلة القاصرة كانت تتفاوت في قوتها ، بل وقد نجدها ـ حينا ـ ضعيفة عندما يفكرون بكفاية إرباك الخصم . فمثلا يقولون « إن العلة المستنبطة إذا لم تتعد ، لم يكن في استنباطها فائدة . لأن حكم الأصل ثابت بالنص . . . وليست موجودة في فرع . . . ، وإذا لم يكن في استنباطها فائدة ، كانت عبثا »[3] .

ومع ذلك يورد الشيخ صفي الدين الهندى (ت ٧١٥ هـ) جوابا أكثر إفادة ، يدور حول بيان فوائد التعليل بالعلة القاصرة ، والتى سنذكرها بتفصيل أكثر فيما بعد ، ومع التسليم بإنتفاء الفائدة ، لكن « لا يمنع عقلا أنها تكون باعثة على الحكم في نفس الأمر ، أو مؤثرة فيه ، وإن لم ينتفع الطالب لها ، ويكون الطالب لها طالبا لـ

---

(١) انظر : المعتمد (٢ / ٨٠١)، التبصرة (ص ٤٥٢)، المحصول (٢/ق ٢ /٤٢٣)، نهاية الوصول (٢/٢٢٢/أ)، الابهاج (١٥٥/٣) .
(٢) انظر : المحصول (٢/ق ٢ /٤٢٥)، الأحكم للآمدي (٢١٨/٣)، المستصفي (٩٩/٢).
(٣) انظر : المعتمد (٢٧٠/٢)، نهاية الوصول (٢/٢٢٣/ب) .

لاينتفع به »[1] ، وهذا مايؤكده قبل ذلك بوقت طويل أبو الحسين البصري (ت ٤٣٦) ، ويزيد الأمر وضوحا بأنه « لو جاز أن يكون الطلب لها عبثا ، لأنها ليست بطريق إلى الحكم - لافي الحكم ولا في الفرع - لكان النص عليها عبثا ، لأنها ليست بطريق إلى حكم في أصل ولا في فرع »[2] .

ويتابع أبو الحسين البصري حديثه عن أدلة المخالفين ، فيذكر أن أقوى مايمكن أن يحتجوا به هو « أن العلة الشرعية أمارة ، والأمارة كالدلالة في أنها كاشفة عن شيء ، ولا يتصور دلالة وأمارة لا تكشف عن شيء ، والعلة القاصرة لا تكشف عن حكم أصل ولا فرع ، فلم تكن أمارة ، فإذا لم تكنن أمارة ، لم تكن علة »[3] .

ويستخدم الفقيه الأصولي المعتزلي في الجوانب عن هذا الدليل منهج قلب الدليل على الخصم ، فيجيب على خصمه بقوله « أنه إذا دلت أمارة صحيحة على كون الوصف علة ، قضينا بأنها وجه المصلحة ، وقلنا بأن العلة أماة على معنى أنها مظنون كونها علة ، يمكن أن نقول : إنها أمارة على وجه المصلحة ، بمعنى أنها مقارنة ، فيدل على أن وجه المصلحة يوجد حيث توجد العلة »[4] .

وأخيرا يستدل لهم الفقيه الأصولي المالكي القرافي (ت ٦٨٤ هـ) بدليل نحس منذ بدايته أنه عبارة عن اندفاع واضح وجهد ضائع ، إذ يقول : « إن القاصرة غير معلومة من طريق الصحابة ، ويلزم من عدم المدرك عدم الحكم »[5] .

وإذ قد أتينا إلى نهاية هذا الاستدلال المتطاول ، والمتفاوت القيمة ، من حيث الإثبات والنفي ، نعرض لأهم الفوائد التي يثيرها أهل العلم من حين لآخر من جراء الأخذ بالعلة القاصرة ، وهو بالتالي زيادة في تأكيد الأخذ بمبدأ التعدية مطلقا في باب القياس :

---

(١) انظر : المعتمد (٢ / ٢٧٠) ، نهاية الوصول (٢ / ٢٢٣ / ب) .
(٢) المعتمد (٢ / ٢٧٠) ، التمهيد (٤ / ٦٣) .
(٣) انظر : المعتمد (٢ / ٢٧١) ، المحصول (٢ / ق ٢ / ٤٢٦) .
(٤) انظر : المعتمد (٢ / ٢٧١) ، التمهيد (٤ / ٦٦) .
(٥) انظر : شرح تنقيح الفصول (ص ٤٦٠) .

١ ـ معرفة الباعث على الحكم الشرعي ، وكونه مطابقا لوجه الحكمة والمصلحة وهذه فائدة معتبرة ، بل من أجل الفوائد ، لأن النفوس إلى قبول الأحكام المطابقة للحكم والمصالح أميل ، فتكون أدعى إلى حصول المقصود .

٢ ـ أن إمتناع التعليل بالقاصرة يفيد عدم الحكم ، لأنه يفيد المنع من القياس عليه ، فإنه إذا علم أن الحكم في الأصل معلل بعلة قاصرة ، إمتنع القياس عليه ، وبتقدير أن يوجد في الأصل وصف مناسب للحكم ، متعد ، فإنه يمتنع تعدية الحكم به إلا بشرط الترجيح ، ولاشك أن التعليل بالقاصرة غير مشروط بعدم المتعدية ، إذ لا يتصور ـ حينئذ ـ وقوع التعارض بينهما .

٣ ـ أنه لا فائدة أكثر من العلم بالشيء ، فإنا إذا علمنا الحكم ، ثم اطلعنا على علته صرنا عالمين أو ظانين لما كنا عنه غافلين ، وذلك كمال النفوس ، ومحبوب القلوب ، أو لشيء آخر ولابد من بيانه ، لننظر هل هو مقتض للبطلان أولا ؟ ويقرر أهل العلم أن الأصل عدم اقتضائه لذلك ، وعدم وجوده وإذا انتفى مدرك البطلان ، وجب أن يقال إنه يصح التعليل به[١] .

---

(١) انظر : أصول السرخسي (٢ / ١٥٩)، المعتمد (٢/ ٢٧٠)، تقويم الأدلة (ص ٥٥٤)، التبصرة (ص ٤٥٣)، المستصفى (٢ / ٣٤٥)، المحصول (٢ / ق ٢ / ٢٢٤)، مختصر ابن الحاجب، (٢ / ٢١٧)، نهاية الوصول (٢ / ٢٢٣ / أ)، كشف الأسرار (٣ / ٣١٦)، فواتح الرحموت (٢ / ٢٧٦) .

المبحث الثاني
ثبوت العلة بالنص

يقرر الأصوليون المتمسكون بالقياس والمدافعون عنه « أنه لا يكتفى في القياس بمجرد وجود الجامع في الأصل والفرع ، بل لابد من دليل يشهد له بالإعتبار »[1] ، على الرغم من أن الحكم الذى يصدره المجتهد إستنادا على القياس حكم يقوم على الظن فقط ، لا على اليقين ، لكنه ليس ظنا اعتباطيا ، بل هو قناعة تحصل للمجتهد من خلال ملاحظة وجود قرائن وعلامات في النصوص واستفراغه كل جهده في طلب العلم بأحكام الشرع ، وهذا الظن يقوى ويضعف بحسب وجود النص وعدمه ، ووضوحه وخفائه ، والوطأة تكون أخف مع وجود النص ، لأنه كما قال الإمام الشافعي : « متى وجدنا في كلام الشارع ما يدل على نصبه أدلة وإعلاما ابتدرنا إليه ، وهو أولى ما يسلك »[2] .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فالتعليل معنى من المعانى ، وأصله أن يدل عليه بالألفاظ كبقية المعاني ، ومع ذلك فإن الأسماء والأفعال كذلك تدل على المعانى ، مثلها في ذلك مثل الحروف ، وعلى سبيل المثال يذكر أصحاب التعليل من حروف التعليل : « كى » و « إذن » و « اللام » و « الباء » و « من » و « الفاء » ومن أسمائه : « أجل » و « سبب » و « مقتضى » ، ومن أفعاله : « عللت بكذا » و « نظرت كذا بكذا » .

ليس هذا وحسب ، بل قد يدل السياق في الدلالة على العلية ، كما دل على غير العلية ، وقد يكون محتملا فيعين السياق أحد الاحتمالين ، ونبه الفقيه الأصولى الشافعي بدر الدين الزركشي (٧٩٤ هـ) على أن المصنفين ـ في هذا الصدد ـ خلطوا الشروط بالعلل ، « وعمدوا إلى أمثلة يتلقى التعليل فيها من شيء فظنوه يتلقى من شيء آخر » ، وكمثال على ذلك « التبس عليهم موضوع الحروف ، لكونها مشتركة فظنوه للتعليل في محل ليس هو فيه للتعليل »[3] .

---

(١) انظر : البحر المحيط (٢٩٧/أ) .

(٢) انظر : البرهان (٨٠٦/٢) .

(٣) انظر : البحر المحيط (٢٩٧/ب) .

هذه الملاحظات المتقدمة يتحدد بها الوضع الذي يفترض أن يكون عليه التنصيص على العلة طريقة الشارع في التنصيص ، وأسلوبه ، ومدى قوة الدلالة على الأحكام من جهة النصوص ، ومن جهة تنوع أساليبها وطريقة عرضها ، إذ ليس القياس قائما على التأليف بين أصل وفرع ، بل يقوم على المقايسة والمقاربة بينهما ، لتحصيل حكم الأصل في الفرع لإبتداء حكم ولإستخلاص نتيجة من مقدمات ، وذلك التحصيل قائم على ظن القائس ، الذي لا بد أن يستفيد مايقويه من طريقة الشارع في الدلالة على الحكم وعلته .

وحيث أن القياس ليس على درجة واحدة من حيث القوة ، بل هو أنواع تتدرج قوة وضعفا حسب نوع الجامع « العلة » الذي يربط الفرع بالأصل ، وطريقة ثبوته ، والذي يعتبر من أهم طرقه « نص الشارع » وهو ماسيكون علينا البحث فيه الأن ، والذي يظهر من خلاله ذلك الضعف وتلك القوة .

يقسم الأصوليون النص على العلة إلى نوعين « الصريح » و« الظاهر » وهذا ما عليه جمهور المتكلمين ، ولن نتعرض للتقسيم الذي عناه كثير من الفقهاء وبعض المتكلمين ، ذلك أن ما عليه جمهور المتكلمين أبعد عن الاحتمال[1] .

أما الصريح ، فيعرف به الآمدى (ت ٦٣١ هـ) بأنه « أن يذكر دليل من الكتاب أو السنة على التعليل بالوصف ، بلفظ موضوع له في اللغة ، من غير إحتياج فيه إلى نظر واستدلال « ومراد به » ما صرح فيه بكون الوصف علة أو سببا للحكم الفلاني ، وذلك كما لو قال : العلة كذا ، أو السبب كذا»[2] وينقله الزركشي (٧٩٤ هـ) بعبارة أخرى ، فيقول « الصريح هو الذي لا يحتاج فيه إلى نظر واستدلال ، بل يكون اللفظ موضوعا في اللغة له »[3] ، ويقول الفقيه الأصولى

---

(١) انظر : المعتمد (٧٧٥/٢) ، المستصفى (٢٨٨/٢) ، المحصول (٢/ق ١٩٣/٢) ، الأحكام للآمدى (٢٥٢/٣) ، شرح العضد (٢٣٤/٢) .

(٢) يقسم بعضهم النص إلى صريح وظاهر وايماء ولا وجه لجعل الايماء من أقسام النص ، ذلك أنه من أقسام الظاهر .
انظر : الأحكام للآمدى (٢٥٢/٣) .

(٣) انظر : البحر المحيط (٢٩٧/ب) .

الشافعي التبريزي (ت ٦٢١ هـ) صاحب التنقيح في الأصول في تعريفه للصريح بأنه « مايدل عليه اللفظ ، سواء كان موضوعا له أو لمعنى يتضمنه »[1] .

لنضف أخيرا أن هذا المصطلح يستعمل عند الأصوليين والفقهاء في التعليل الذي يجب اعتقاد التعليل به إلا أن يدل على أنها لم يقصد بها التعليل ، فتكون مجازاً فيما يقصد بها ، ولهذا يقول القاضي أبو بكر الباقلاني (ت٤٠٣ هـ) : « أنه للتعليل إلا أن يدل على غير ذلك »، « وهو بمثابة قوله : ﴿ أقلم الصلاة لدلوك الشمس ﴾[2] ، قال : « لايصلح الدلوك لكونه عمله ، فهو بمعنى الدلوك » ، يقول الزركشي : « وإنما قال ذلك ، لأن عنده العلل الشرعية لابد فيها من المناسبة، وليس ميل الشمس من هذا القبيل »[3] .

ويؤكد هذا المعنى الفقيه الأصولي أبو الحسن الأبياري (ت ٦١٦ هـ) وهو من شراح « البرهان في أصول الفقه » لإمام الحرمين الجويني (ت ٤٧٨ هـ) ، فيقول « ليس المراد بالصريح المعنى الذي لا يقبل التأويل ، بل المنطوق بالتعليل فيه ، على حسب دلالة اللفظ الظاهر على المعنى »[4] .

أما الظاهر : فما يحتمل غير العلية إحتمالا مرجوحا ، وذلك « إما أن يذكر العلة بحرف من حروف التعليل ، قد يقصد به غير العلية » ، وإما أن تذكر العلية بتعليق الحكم على الوصف بالفاء »[5] ويقول عنه الزركشي « كل ما لا ينقدح حمله على غير التعليل أو الإعتبار إلا على بعد »[6] .

وهكذا نأتي على نهاية الحديث عما نعتبره تمهيدا لموضوع يقع من الأهمية موقعا ، كان سياق المبحثين السابقين -على طولهما- بمثابة تقرير واستقراء لماهية النص والتنصيص على العلة ، ذلك الموضوع الذى ذكرنا به في أكثر من مناسبة ، ذلك الموضوع الذى يطرح جملة من الأسئلة على الباحث الأصولى القايس ، إزاء دعوى

---

(١) انظر : البحر المحيط في أصول الفقه للزركشى (٢٩٧/ب) .
(٢) سورة الاسراء ، الآية (٧٨) .
(٣) انظر البحر المحيط (٢٩٧/ب) ، جمع الجوامع وشرحه (٧٦/٤) ، نهايه السول للاسنوى (٣٩/٣) ، تيسير التحرير (٣٩/٤) .
(٤) البحر المحيط (٢٩٧/ب) .
(٥) انظر : بيان المختصر للأصفهاني (٨٩/٣) ، نبراس العقول (٢٢٨/١) .
(٦) انظر : البحر المحيط (٢٩٧/ب) .

« التنصيص على العلة هل هو أمر بالقياس ، أولا ؟ وما أثر ذلك في حجية القياس ؟ وهل إنكار كونه أمرا يعم المخالف والموافق لحجية القياس ، أو هو خلاف خاص ؟ أسئلة متنوعة الصيغة ، والمضمون واحد ، وهذا ما سيكون موضوع الفصل القادم .

الفصل الثاني
التنصيص على العلة وأثره في ثبوت القياس

لقد لاحظنا في مناسبات عديدة ، من خلال تحليلنا لقضية التنصيص على العلة ، سواء في مباحث تقسيمات العلة وأنواعها ، أو في مبحث ثبوت العلة بالنص وأنواعه ، أن التعامل مع هذه القضية قد رسخ لدى الأصوليين نظرة يتعاملون بها مع القياس من خلال درجة ترتقي عن مستوى الظن الذى هو طابع القياس إلى مستوى الإلزام والقطع ، وبالتالي يصبح القياس طاعة أو معصية ، أمرا أو نهيا ، أو على أقل تقدير يثاب فاعله ولا يعاقب تاركه .

والسؤال الذي نراه يفرض نفسه الآن وبالحاح هو : هل التنصيص على العلة أمر بالقياس ؟ وماهل النزاع إن كان ثم من خلافه ، ومافائدة هذا الخلاف ؟ وماوجه ذكر هذه المسألة في باب الاحتجاج بالقياس ؟

للجواب عن هذا السؤال لا بد من التنبيه أولا إلى أن الأصوليين قد جرت عادتهم بذكر هذه المسألة بعد بيان حجية القياس ، أى بعد تحرير محل الاتفاق والإختلاف ، واستعراض أهم أقوال العلماء من جهة الإثبات والنفي والتفصيل ، وبعد استعراض ـ كذلك ـ حجج المتخالفين ومناقشتها والجواب عنها ومحاولة الترجيح بينها ، وبعد ذلك يذكرون هذه المسألة « هل التنصيص على العلة أمر بالقياس أولا ؟ » لأسباب ودوافع نذكرها فيما بعد .

على أنه قبل الدخول في تفاصيل هذه المسألة ، لا بد بادىء ذى بدء ، من بيان محل النزاع بين أرباب المذاهب ، ذلك أنهم إختلفوا فيما إذا نص الشارع على علة حكم هل يكون ذلك منه اذنا بقياس ما وجدت فيه هذه العلة على محل هذا الحكم الخاص ، وإعلاما بحجيته فيه فقط ، ولو لم يرد في الشارع التعبد بالقياس مطلقا أو لا يكون ؟ .

ليس هذا وحسب ، بل إن فائدة النزاع في هذه المسألة تتضح في أن من منع لقياس كالظاهرية ومن معهم لا يخالفون في هذا ، كما يشير إلى ذلك شيخ الأزهر بد الرحمن الشربيني (ت ١٣٢٦ هـ) في تقريره على جمع الجوامع[١] ، ولا شك أن بدم المخالفة ـ حينئذ ـ ممن منع القياس إنما تستفاد من بحث هذه المسألة بشكل إضح إذا كان المانع للتعبد بالقياس مطلقا يقول : « إن التنصيص على العلة إذن القياس » ، أما من قال بالتعبد بالقياس وأنه حجة ، وأن التنصيص على العلة إذن القياس فقد لا يكون له فائدة ـ حينئذ ـ في بحث هذه المسألة إلا ضم دليل على حجية هذا القياس الخاص إلى القياس العام الذى تخالف فيه الظاهرية وغيرها من لطوائف[٢] .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن من يقول إن القياس حجة شرعية فقط ، بعنى أنه لا يرى أن التنصيص على العلة إذن بالقياس ، فلا فائدة له في هذه لمسألة ، ومن ذكرها في مقام الاتفاق والاختلاف ، حيث لم يعتبر التنصيص على لعلة دليلا آخر على حجية هذا القياس الخاص منضما إلى الدليل العام المثبت لحجية لقياس .

واضح إذن أن وجه ذكر هذه المسألة في باب حجية القياس ، وكونها تأتي بعد ستعراض كافة جوانب حجية القياس ، من جهة الأقوال والمذاهب والأدلة يما يتعلق بكل ذلك ، هو أن حاصلها يرجع إلى صحة دليل آخر على حجية القياس واعتباره دليلا من أدلة التشريع باعتباره قياسا خاصا نص الشارع على علته ، أو عدم صحة ذلك الدليل ، فمن قال : إن التنصيص على العلة ليس إذنا بالقياس لم يعتبر هذا دليلا على التعبد بالقياس الخاص ، الذى هو قياس فرع على أصل نص الشارع على علته ، بخلاف من قال إنه إذن بالقياس ، فقد اعتبره دليلا[٣] .

ربما كان هذا الاستطراد ضروريا لإلقاء الضوء على طبيعة المنهج الذي سيتم من خلاله عرض مباحث هذا الفصل ، وعلى ضوء ماتقدم يمكننا عرض هذه المباحث على النحو الآتي :

---

(١) انظر : جمع الجوامع بتقرير الشربيني (٢ / ٢١٠) .
(٢) انظر : نبراس العقول (١ / ١٦٩) .
(٣) انظر : نبراس العقول (١ / ١٦٩) .

المبحث الأول
أقوال العلماء في حكم التنصيص على العلة

اختلف العلماء في التنصيص على العلة هل هو أمر بالقياس أولا ؟ وبالقدر الذى تقدم تحديده قريبا ، لا فرق - حينئذ - بين المتقدمين والمتأخرين ، فحاصل النزاع في هذه المسألة على ثلاثة مذاهب :

المذهب الأول : وحاصله أن التنصيص على العلة لا يفيد الأمر بالقياس مطلقا ، ومرادهم - هنا - أنه لا فرق بين أن يكون القياس في جانب الفعل والأمر ، أو في جانب الترك والنهي ، ويقول ابن السبكي (ت ٧٧١ هـ) عن هذا المذهب : « وإليه ذهب المحققون »[١] ، ومثل ذلك قال الصفى الهندى (ت ٧١٥ هـ) فقد نسبه إلى المحققين من الشافعية ، ومنهم الأستاذ أبو إسحاق الإسفراييني (ت ٤١٨ هـ) ، ونسبه إلى إبي إسحاق الأمدى (ت ٦٣١ هـ) وأكثر الشافعية واختاره ، ونسبه ابن الحاجب (ت ٦٤٦ هـ) إلى الجمهور واختاره ، ونسبه أبو إسحاق الشيرازى (ت ٤٧٦ هـ) لبعض الشافعية ، ولأبي عبد الله البصرى (ت ٣٦٩ هـ) من أصحاب أبي حنيفة ، واليه ذهب الغزالي (ت ٥٠٥ هـ) والإمام الرازى (ت ٦٠٦ هـ) وأتباعه ، وإليه ذهب جماعة من أهل الظاهر ، ونسبه إليهم صفي الدين الهندى في « نهاية الوصول » ، والزركشي في « البحر المحيط » ، وابن السبكي في « الإبهاج » وأبو الخطاب الحنبلي (ت ٥١٠ هـ) في « التمهيد »[٢] .

هذا ومما هو جدير بالملاحظة أن الفقيه الأصولي ابن حزم الظاهرى (ت ٤٥٦ هـ) ينكر أن يكون هذا الرأى لأحد من الظاهرية ، إذ يقول « وهذا ليس يقول به أبو سليمان رحمه الله (ت ٢٧٠ هـ) ، ولا أحد من أصحابنا ، وإنما هو قول لقوم

---

(١) انظر : الابهاج (٣/٢٤) .

(٢) انظر : المعتمد (٢/٧٥٣) ، التبصرة (ص ٤٣٧) ، المستصفى (٢/٢٧٢) ، التمهيد لأبي الخطاب (٣/٤٢٩) ، المحصول (٢/ق ٢/١٦٤) ، الأحكام للآمدى (٤/٥٥) ، مختصر ابن الحاجب وشرحه (٢/٢٥٣) ، نهاية الوصول (٢/١٤٦/أ) ، الابهاج (٣/٢٤) ، البحر المحيط (٢٧٢/ب) ، نهاية السول (٣/٢٤) .

* * * * * *

شروط النشر :

١ ـ ان يكون البحث اصيلاً من حيث الجدة والإبتكار .

٢ ـ وأن لا يكون جزءاً من بحث سابق أو رسالة جامعية وأن يقدم الباحث إ
معروضاً للنشر في حهة أخرى .

٣ ـ ان لا تزيد عدد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة بما في ذلك الملاحق وتقد
ورق مقاس (٢٢ × ٢٨ حجم كوارتو) ولا تزيد الأسطر عن (٢٤) سطراً في
لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة على أن تكتب الرسوم والخرائط وما يشبهه

٤ ـ الإلتزام بقواعد ومواصفات ساهج البحث العلمي .

د ـ تقديم تعريف علمي عن الباحث لا يتجاوز خمسة أسطر .

ملحوظة :

ـ اي بحث لا يستوفي الشروط لن يُلتفت إليه .

عنوان المراسلات :

جامعة أم القرى ـ مكة المكرمة ـ أمانة مجلة الجامعة ـ ص ب : ٧١٥ ـ تلكس
٥٥٦٤٥٦٠ ـ تليفون ٥٥٧٤٦٤٤ ـ ٠٢ تحويلة ١٣٥ ـ برقيا : جامعة أم القرى

مناظـــراته

ومن مناظراته مع شيخه أبي علي الجبائي ماجاء في شذرات الذهب[1] قوله : سأل أبو الحسن أستاذه أبا علي الجبائي عن ثلاثة أخوة : كان أحدهم مؤمناً تقياً ، والثاني : كان كافراً فاسقاً شقياً والثالث : كان صغيراً فماتوا فكيف حالهم . فقال الجبائي : أما الزاهد ففي الدرجات ، وأما الكافر ففي الدركات وأما الصغير فمن أهل السلامة ، فقال الأشعري : ان أراد الصغير أن يذهب الى درجات الزاهد هل يؤذن له . فقال الجبائي : لا لأنه يقال أخوك انما وصل الى هذه الدرجات بسبب طاعته الكثيرة ، وليس لك تلك الطاعات ، فقال الأشعري : فان قال التقصير ليس مني فإنك ما أبقيتني ولا أقدرتني على الطاعة ، فقال الجبائي : يقول الباري جل وعلا كنت أعلم لو بقيت لعصيت وصرت مستحقاً للعذاب الأليم فراعيت مصلحتك فقال الأشعري : فلو قال الأخ الأكبر : يا إله العالمين كما علمت حاله فقد علمت حالي فلم راعيت مصلحته دوني . فانقطع الجبائي . وبهذا ظهر عليه الإمام أبو الحسن الأشعري .

ومن مناظراته ماذكره السبكي في طبقاته :[2] بأنه دخل رجل على الجبائي فقال هل يجوز أن يسمى الله تعالى عاقلا ؟ فقال الجبائي : لا لأن العقل مشتق من العقال وهو المانع والمنع في حق الله محال ، فامتنع الاطلاق . قال الشيخ أبو الحسن الأشعري : فقلت له : فعلى قياسك لايسمى الله سبحانه حكيماً : لأن هذا الاسم مشتقا من حكمة اللجام ، وهي الحديدة المانعة للدابة عن الخروج ، ويشهد لذلك قول حسان بن ثابت رضي الله عنه : فنحكم بالقوافي من هجانا : ونضرب حين تختلط الدماء ، أي نمنع من هجانا ، فاذا كان اللفظ مشتقاً من المنع ، والمنع على الله محال لزمك أن تمنع اطلاق حكيم عليه سبحانه وتعالى ،

---

(١) انظر : شذرات الذهب ٢ / ٣٠٣ .

(٢) انظر : طبقات الشافعية الكبرى ٣ / ٣٤٧ .

لا يعتد بهم في جملتنا ، كالقاشاني وضربائه »[1] .

ويقول الفقيه الأصولي الشافعي سليم الرازى (ت ٤٤٧ هـ) « إنه قول أكثر أصحابنا ، وعليه الفقهاء والمتكلمون »[2] ، ونسب هذا الرأى لبعض الحنفية ، لكن الكمال ابن الهمام صاحب التحرير (ت ٨٦١ هـ) وصاحب فواتح الرحموت (ت ١١٨٠ هـ) ذكر أن رأى الأحناف على خلاف ما نقل عنهم ـ هنا ـ وأن النص على العلة يكفي في التعبد بالقياس ، كما سيأتي تفصيل ذلك[3] .

وذهب إلى هذا الرأى أيضا جماعة من المعتزلة ، ومنهم جعفر ابن مبشر (ت ٢٣٤ هـ) ، وجعفر بن حرب (ت ٢٣٦ هـ) وغيرهما[4] ، ويذكر الزركشي أن مذهبهما إنما هو التفصيل بين أن يرد النص على العلة قبل ورود التعبد بالقياس ، فلا يجوز حينئذ تعدية الحكم إلى غير المنصوص عليه ، وإلا جاز ، ولم يذكر هذا التفصيل أبو الحسين البصري (ت ٤٣٦ هـ) من المعتزلة ، وهو يعتبر من المقعّدين لهذا المذهب . وقوله ـ هنا ـ مقدم على غيره[5] .

المذهب الثاني : أن النص على علة الحكم يفيد الأمر بالقياس ، كما أنه إذن في إلحاق غيره به ، سواء ورد ذلك قبل ثبوت التعبد بالقياس أو بعد ثبوته ، وذهب إليه جمهور الفقهاء والأصوليين والمتكلمين وأكثر الشافعية ، وذهب إليه بعض الظاهرية من منكرى القياس ، وقال أبو الحسين « وأوجب أبو هاشم القياس بها ، وأن لم يرد التعبد بالقياس » ، وبه قال القاشاني والنهرواني (ت ٣٩٠)[6] .

---

(١) انظر : الأحكام لابن حزم (١١١٠/٨) .
(٢) انظر : البحر المحيط (٢٧٢/ب) .
(٣) انظر : التمهيد لأبي الخطاب (٤٢٩/٣) ، تيسير التحرير (١١١/٤) ، فواتح الرحموت (٣١٦/٢) .
(٤) انظر : المعتمد (٧٥٣/٢) ، والتمهيد لأبي الخطاب (٤٢٨/٣) ، ونهاية الوصول (١٤٦/٢/أ) ، الابهاج (٢٤/٣) .
(٥) انظر : المعتمد (٢٣٥/٢) ، البحر المحيط (٢٧٢/ب) .
(٦) انظر : المعتمد (٧٥٣/٢)، التبصرة (ص٤٣٦)، المستصفى (٢٧٢/٢)، المحصول (٢/ق ٢٦٤/٢) ، الاحكام للآمدى (٥٥/١) ، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢٥٣/٢) ، نهاية الوصول (١٤٦/٢/أ) ، الابهاج(٢٤/٣) ، جمع الجوامع وشرحه (٢١١/٢) ، البحر المحيط (٢٧٢/ب) .

وذهب إلى هذا الرأى الإمام أحمد ـ رحمه الله ـ فيما ينقله أبو الخطاب (ت ٥١٠ هـ) عن شيخه القاضي أبي يعلي (ت ٤٥٨ هـ) ، ونسبه ابن النجار (ت ٩٧٢ هـ) إلى أصحابه (الحنابلة) ونقل عن أبي الخطاب والموفق ابن قدامة (ت ٦٢٠ هـ) أنه إن ورد التعبد بالقياس كفى والا فلا ، والذى في التمهيد لأبي الخطاب التعدية مطلقا[١] .

وقال بهذا الرأى كذلك جماعة من الحنفية ، منهم أبو الحسن الكرخي (ت ٣٤٠ هـ) ، وأبو بكر الرازى (ت ٣٧٠ هـ) ، وقال أبو سفيان من الحنفية : « وإليه كان يشير شيخنا ـ يعني أبا بكر الرازى ـ في إحتجاجه بقوله ـ ﷺ ـ (إنما ذلك دم عرق ، فتوضئي لكل صلاة)[٢] في ايجاب الوضوء من الرعاف ونحوه، وصار بمثابة قوله : الوضوء من كل دم عرق » ، ولكن الذى اختاره أبو سفيان ـ هذا ـ أنه إن ورد التنصيص قبل ورود التعبد بالقياس فلا يجوز تعدية الحكم وإلا جاز[٣].

وعلى الرغم من أن أكثر المؤلفات في أصول الفقه من مختلف العصور قد نقلت عن النظام قوله « إن التنصيص على العلة يفيد الأمر بالقياس » إلا أنه وقع اضطراب في النقل عنه ، وفي تكييف رأيه ، وهو أمر يشترك فيه جميع الكتاب والمؤلفين على مختلف المذاهب وتباين المشارب ، الأمر الذي أدى إلى الغموض في هذا الرأي ، إلا أن ذلك لايقوم حائلا دون التعرف على رأيه من المصادر الموثوق بها وبخاصة تلك التى كانت على مذهبه :

يقول الشيخ صفي الدين الهندي (ت ٧١٥ هـ) : حكى « الأكثرون عن النظام أن النص على علة الحكم يفيد الأمر بالقياس » وكذلك نقل عنه الزركشي في

---

(١) انظر : التمهيد (٤٢٨/٣) ، الروضة لابن قدامة (ص ٢٩٣) ، المسودة (ص ٣٩٠) ، الجدل لابن عقيل (ص ١٤) ، مختصر الروضة (ص ١٥٥) ، شرح الكوكب المنير (٢٢١/٤) .

(٢) يروى هذا الحديث عن عائشة وغيرها بألفاظ مختلفة ، أخرجه مالك في الموطأ في الطهارة باب المستحاضة (٦١/١) ، والشافعي في المسند (ص ٣٠٠) والامام أحمد في المسند (١٩٤/٦) ، والبخاري في الحيض (٨٧/١) ، ومسلم في الحيض (٢٦٢/١) ، وأبو داود في الطهارة باب في المرأة تستحاض (١٩٣/١) ، والترمذي في الطهارة ، باب ما جاء في المستحاضة (٨٢/١) .

(٣) انظر : تيسير التحرير (١١١/٤) ، فواتح الرحموت (٣١٦/٢) ، البحر المحيط (٢٧٢/ب) ، الابهاج (٢٤/٣) .

البحر المحيط « أن الشارع إذا نص على حكم وعلى علته فإن النظام كغيره يرى أنه إذن في الحاق غيره به » ، ويشير أبو الحسين البصري ، وهو من أواخر أقطاب المعتزلة ، كما هو معروف ، ومن المؤصلين لمذهبهم إلى أن أبا إسحاق النظام يقول : « إن النص عليها ـ أي العلة ـ يكفي في التعبد بالقياس بها » وفي المحصول : « قال النظام : النص على علة الحكم يفيد الأمر بالقياس »[1] .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ظهر الغزالي (ت ٥٠٥) بمقالة ت ختلف عن تلك التي ينقلها عنه الأكثرون كما تقدم ، فقد أوضح وجه إلحاق النظام الفعر بالأصل في هذه الحالة ، وقال : « قال النظام : العلة المنصوصة توجب الإلحاق ، لكن لا بطريق القياس ، بل بطريق اللفظ والعموم ، إذ لا فرق في اللغة بين قوله حرمت كل مشتد ، وبين قوله حرمت الخمر لشدتها »[2] .

ومثل هذا النقل عن النظام ، ينقل كذلك الآمدي (ت ٦٣١ هـ) عنه أنه يقول : إن التنصيص على العلة يقتضي تعميم الحكم في جميع مواردها بطريق عموم اللفظ لا بالقياس[3] .

والسؤال الذي يطرح نفسه ـ هنا ـ هو التالي : إذا كان النظام أحال التعبد بالقياس في شريعتنا ، فما التوفيق بينه وبين قوله هنا إن التنصيص على العلة أمر بالقياس ؟

لإلتماس الجواب ـ جواب الأصوليين ـ عن هذا السؤال تجب الإشارة أولا إلى أن كثيراً ممن كتب في الأصول ، يلحون على إعطاء نوع من عدم الإتفاق على مانقل عن النظام ، وعلى إختلافهم في توجيه ذلك النقل ، فالحقيقة التي لا جدال فيها أن النقل عن النظام في هذه المسألة قد اضطرب ، نلمس هذا واضحا عند الصفي الهندي في تعليق له على كلام الغزالي ، حيث يقول : « وكلام الشيخ الغزالي ـ رحمه الله ـ في النقل عنه صريح في أنه يرى تعميم الحكم في جميع موارد العلة بطريقة

---

(١) انظر : المعتمد (٢ / ٧٥٣) ، المحصول (٢ / ق٢ / ١٦٤)، نهاية الوصول (٢ / ١٤٦ / أ)، البحر المحيط (٢٧٢ / ب)، الابهاج (٣ / ٢٤) .
(٢) انظر : المستصفى (٢ / ٢٧٢) .
(٣) انظر : الأحكام للآمدي (٤ / ٥٥) .

اللفظ والعموم ، ولاشك في أنه مخالف لنقل الأكثرين ، مناف له ، فإن التعميم بطريق القياس لا يجامع التعميم بطريق اللفظ ، فحينئذ لا يكون ذلك أمرا بالقياس عنده ، وإن كان الحكم ثابتا عنده في غير الصورة التي نصل عليها[1] .

أما الفقيه الأصولي بدر الدين الزركشي (ت ٧٩٤ هـ) فينبه منذ البداية إلى « أن القائلين بالإكتفاء مطلقا هم أكثر نفاة القياس ، ولا يستنكر ذلك منهم ، لأنهم يرون أن التنصيص على علة الحكم ينزل منزلة اللفظ العام في وجوب تعميم الحكم ، ولا فرق عندهم بين أن يقول : حرمت الخمر لإسكارها ، أو حرمت كل مسكر ، كما صرح به الصيرفي (ت ٣٣٠ هـ) في كتابه ومراد الزركشي من هذا « تحرير مذهب النظام وغيره من منكري القياس ، فكأنه أنكر تسمية هذا قياسا ، وان كان قائلا به في المعنى ، وكذا نقله القاضي عبد الوهاب (ت ٤٢٢ هـ) في « الملخص » وسليم (ت ٤٤٧ هـ) في « التقريب » وغيرهما »[2] .

وهنا يعود الزركشي بعد نقله لكلام الصفي الهندي المتقدم إلى مخالفة الغزالي في النقل عن النظام ، حيث يقول الزركشي : قلت : وماحكاه الغزالي أظهر ، لما سبق عن النظام من إنكار القول بالقياس ، ولهذا قال الغزالي : « ظن النظام أنه منكر للقياس ، وقد زاد علينا إذ قاس حيث لا نقيس ، لكن أنكر اسم القياس » . وهو لم يدع أنه بالقياس على اللفظ ، فكان من حقه أن يبطل هذه الجهة من القياس ، وقد يجمع بين إنكاره القياس ، وما نقله الأكثرون عنه بأنه إذا وقع التنصيص على العلة فمدلول اللفظ الأمر بالقياس لغة ، ولم يتعرض لوقوعه من الشارع أو غيره ، وهناك أحال وروده من الشارع ، لكن يلزم على هذا القول أن الشارع لايقع منه التنصيص على العلة من حيث هو، فمدلوله ماذكرناه »[3] .

وينبه الزركشي أخيرا إلى أنه « سبق عن الأستاذ أبي إسحاق (ت ٤١٨ هـ) نقل التعميم ، فإنه قال في كتابه : « إذا نص الشارع على العلة، على وجه لايقبل

---

(١) انظر : نهاية الوصول (٢ / ١٤٧ / أ)، الفائق في أصول الفقه (٥ / ٨٦)، البحر المحيط (٢٧٢ / ب) .

(٢) انظر : البحر المحيط (٢٧٢ / ب) .

(٣) السابق .

تأويلها ، فلابد أن يعمم الحكم ، اذ لو اختص الحكم لوجب أن يختص العلة ، ووضع التعليل يناقضه الاختصاص » ، وهذا وإن كان فيه موافقة للنظام ، لكن مأخذه خلاف مأخذه ، وهو القول بامتناع تخصيص العلة ، وليس يرى أن النص على التعليل نص على التعميم ، ولكن هذا عنده من ضرورة فهم التعليل ، وهو يمنع النص على التعليل مع النص على التخصيص ، وينبغي تنزيل إطلاق غيره من أصحابنا الموافقين للنظام على ذلك »[1] .

لقد أثبتنا هذا النص ـ هنا ـ على طوله من كتاب « البحر المحيط في أصول الفقه » للفقيه الأصولي بدر الدين الزركشي (ت ٧٩٤ هـ)، لأنه يميز بشكل واضح بين الاتجاهين الرئيسين ، الأغلبية والغزالي ومن معه في إعطاء تفسير واضح لموقف النظام من عملية التنصيص على العلة . وإن كان هذا النقل لا يعطينا جوابا صريحا عما سبق أن طرحناه من تساؤل حول « الجامع بين إنكار النظام التعبد بالقياس ، وبين مقالته ، في أن التنصيص على العلة أمر بالقياس » ، إلا أنها محاولة جيدة وصريحة أعطت إنطباعا عن الزركشي تضعه في جملة المحققين في « علم أصول الفقه » .

ما نريد أن نخلص إليه هنا هو أن الفقيه الأصولي ابن السبكي (ت ٧٧١ هـ) قد أجاب عن السؤال المطروح بشكل نجد أنه أنسب ماقيل ، فيقرر أن الجامع بين إنكار النظام للقياس ، وعمله به في حالة التنصيص على العلة ، فعلى مانقله الغزلي عنه فواضح « لأنه جعله من باب العموم » حتى أن الغزالي يقول : « قد ظن النظام أنه منكر للقياس »[2] .

أما على مانقله الأكثرون «فإنه ـ هنا ـ يقول: إذا وقع التنصيص على العلة كان مدلول اللفظ الأمر بالقياس، ولم يتعرض لوقوعه من الشارع أو غيره، بل لمدلوله لغة، وهناك ـ أي في مقام حجية القياس ـ أحال وروده من الشارع، فعنده حينئذ أن الشارع لا يقع منه التنصيص على العلة من حيث هو مدلوله ماذكرناه »[3]، وبمعنى آخر : فإنه على مانقله عنه الأكثر محمول على الفرض

---

(١) السابق .

(٢) انظر : الابهاج (٣ / ٢٤) ، البحر المحيط (٢٧٢ / ب) .

(٣) انظر : الابهاج (٣ / ٢٤) .

والتقدير ، يعني أنه لو فرض ووقع من الشارع التنصيص على العلة ، كان مدلوله لغة الأمر بالقياس ، وإن كان بمقتضى إحالة ورود التعبد بالقياس لا يقع منه ذلك ، فلا تناقض بين قوليه ، للفرق بين الكلام في مدلول اللفظ إن ورد ، والكلام في أنه هل يرد أولا ؟[1] .

وهناك وجهة نظر أخرى يقررها الأسنوي (ت ٧٧٢ هـ) وهي : أن موقف النظام من استحالة التعبد بالقياس إنما محله عند عدم التنصيص على العلة[2] ، وهنا يثير الفقيه الأصولي محمد بن حمزة الفنري (ت ٨٣٤ هـ) سؤالا يتضمن وجهة نظر تتفق أو تختلف مع هؤلاء وأولئك ، حيث يقول : « النظام ممن يحيل القياس ، فكيف يقول التنصيص على العلة أمر به ؟ بل لعل مراده أن ذلك كاف في العلم بثبوت الحكم في غير المنصوص عليه ، وهذا ليس بإثبات الحكم بالقياس » مع اعتراف الفنري مسبقا أن « في تحرير المسألة خبط ، وكذا في تقريرها »[3] .

فعلى مستوى موقف الأسنوي نجد أنه على الضد تماما من الموقف الذي تبناه النظام ، ذلك أن الدليل الذي نصبه النظام لإثبات دعواه في عدم حجية القياس ، بل واستحالته عقلا ، إن صح ذلك الدليل أثبت إحالة التعبد بالقياس في شريعتنا مطلقا ، سواء في منصوص العلة أو في غيره ، لأن حاصل مدركه في ذلك الدليل أن طبيعة الشريعة تناقض طبيعة القياس ، لأن مبناها على الجمع بين المختلفات ، والفرق بين المتماثلات « فلا مناص له ـ حينئذ ـ من الوقوع في التناقض ، على نقل الأكثرين عنه ، بل إنه ليضح الحكم بأنه متناقض على مانقله عنه الغزالي من أنه يقول : « بتعميم الحكم في جميع موارد العلة بطريق عموم اللفظ » لأن هذا الطريق يقتضي اعترافه بأن الأحكام الشرعية معللة ، مع أن مبنى دليله السابق على أنها غير معقولة .

ومن جهة أخرى ، بحسب ما قرره ابن السبكي سابقا ، من أن ماهنا محمول على الفرض والتقدير ، هو كذلك ليس بأحسن حالا من موقف الأسنوي ، ذلك أن

---

(١) انظر : نبراس العقول (١ / ١٧٧) .
(٢) انظر : نهاية السول (٣ / ٢٤) .
(٣) انظر : منهاج الوصول للبدخشي (٣ / ٢٥) .

فيه أنه يلزم النظام عليه إنكار ورود التنصيص على العلة من الشارع ، وذلك انكار قبيح ، فإن في الكتاب والسنة من النص على علل الأحكام مالا يمكن أن يجحده جاحد[1] .

من هنا نصل إلى نهاية تقرير مذهب النظام ، وهو وإن لم يكن بهذه الدرجة من الأهمية ، لكن ذلك التقرير واستعراض وجهة من نقل عنه تعطي دفعة قوية لترجيح هذا الرأي أو ذاك كما يتضح من عرض الأقوال .

المذهب الثالث : التفصيل بين الفعل والترك ، أي أن التنصيص على العلة في جانب التحريم يفيد الأمر بالقياس ، كما في حرمت الخمر لإسكارها ، ولا يفيد في جانب الإيجاب ، كما إذا قيل تصدق على هذا لفقر ، وذهب إلى هذا الرأي أبو عبد الله البصري الحسين بن علي (ت ٣٦٩ هـ) ، ويقول أبو الحسين البصري (ت ٤٣٦ هـ) في ذكره لهذا المذهب : « قال الشيخ أبو عبد الله البصري : إن كانت العلة المنصوصة علة في التحريم ، كان النص عليها تعبدا بالقياس بها ، وإن كانت علة في إيجاب الفعل ، أو كونه ندبا ، لم يكن النص عليها تعبدا بالقياس بها »[2] .

---

(١) انظر : نبراس العقول (١ / ١٧٧) .

(٢) انظر : المعتمد (٧٥٣/٢)، المحصول (٢/ق٢/١٦٤)، الاحكام الآمدي (٥٥/٤)، نهاية الوصول (١٤٦/٢/أ)، الابهاج (٢٤/٣)، نهاية السول (٢٤/٣)، جمع الجوامع وشرحه (٢١١/٢)، بيان المختصر (١٦٦/٣)، البحر المحيط (٢٧٢/ب)، تيسير التحرير (١١١/٤) . فواتح الرحموت (٢/ ٣١٦) .

المبحث الثاني
الاستدلال لهذه الأقوال

أدلـــة المذهب الأول :

استدل الفريق الأول القائل إن التنصيص على العلة لا يفيد الأمر بالقياس بما يأتي :

الدليل الأول : يستدل هؤلاء أولا بدليل ذكرته أكثر كتب المذاهب ، ولنأخذ مثالا واضحا ومحددا ساقه صفي الدين الهندي (ت ٧١٥ هـ) وابن السبكي (ت ٧٧١ هـ) وغيرهما لتوضيح الدليل الذي يمكن به إثبات المدعى ، وأن يواجه به الخصوم ، ذلك « أن الشارع إذا قال حرمت الخمر لكونها مسكرة ، فإنه يحتمل أن تكون علة الحرمة هي الإسكار مطلقا ، المتحقق في الخمر وغيره كالنبيذ ، ويحتمل أن تكون هي إسكار الخمر ، بحيث يكون قيد الإضافة معتبرا ، لجواز أن يكون إسكارها يترتب عليه مفسدة دون إسكار غيرها كالنبيذ ، وإذا احْتُمل الأمران فلا يتعدى الحكم إلى غير المنصوص عليه إلا إذا ورد التعبد بالقياس ، وإذا ثبت هذا في جانب الترك ، ثبت في جانب الفعل من باب أولى »[1] .

والواقع أن أبا الحسين البصري (ت ٤٣٦ هـ) يفسر ذلك في كتابه « المعتمد » بما يطول ذكره هنا ، ولعل عبارة الفقيه الأصولي الحنبلي أبي الخطاب (ت ٥١٠) بالغرض ، حيث يقول : « بأن الأحكام إنما شرعت لمصلحة المكلفين ، نحو أن تكون المصلحة إذا نص على إيجاب أكل السكر ، لأنه حلو يختص بالسكر دون غيره مما وجد فيه حلاوة ، ألا ترى أن من أكل رمانة لأنها حامضة لا يقتضي ذلك أن يأكل كل رمانة حامضة، ولا كل شيء حامض ، وكذلك من يتصدق على رجل ، لأنه فقير ، لايجب أن يتصدق على كل فقير ، فكذلك ههنا »[2] .

---

(١) انظر : نهاية الوصول (٢/١٤٦/أ)، الابهاج (٣/٢٥)، نبراس العقول (١/١٦٩) .

(٢) انظر : التمهيد (٣ / ٤٣١) .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يذكر القاضي عبد الجبار المعتزلي (ت ٤١٥ هـ) هذا الدليل بصيغة أخرى إذ يقول : « العلل الشرعية إما أن تكون وجه المصلحة ، وإما أن تكون أمارة ، فإن كانت وجه المصلحة ، وجب أن يوقع المكلف الفعل لأجلها ، وليس يجب ، إذا فعل الإنسان فعلا لغرض من الأغراض ، ووجه من الوجوه ، أن يفعل ما ساواه في ذلك الغرض ، . . وإن كانت العلة أمارة ، فمعنى ذلك هو أن وجه المصلحة يقارنها ، ولا ينفك عنها ، فإذا ثبت بما ذكرنا أن وجه المصلحة لا تتبعها المصلحة في كل موضع ، فكذلك مالا ينفك من وجه المصلحة[1] .

ويحسن بنا أن نتوقف قليلا لنوجه النظر إلى أنه يمكن أن نرد هذا الدليل إلى قياس منطقي لنتعرف مواضع الاعتراض عليه ، فنقول : لو كان التنصيص على العلة ـ كما لو قال الشارع حرمت الخمر لكونها مسكرة ـ إذنا بالقياس ، لم يكن نصه على ذلك محتملا لأن تكون العلة هي المطلق أو المقيد بمحل المنصوص على حكمه ، لكن التالي باطل فيبطل المقدم ، ويثبت نقيضه ، وهو المطلوب .

أما الكبرى : فوجهها أنه إذا كان التنصيص على العلة اذنا بالقياس فلا يمكن احتمال التقييد ، لأنه مانع من القياس ، بل يعتين أن تكون العلة هي المطلق المتحقق في غير المنصوص على حكمه ، فيمكن قياسه على المنصوص[2] .

ولكن المناقض يعترض قائلا : « إنه إذا كانت العلة هي وجه المصلحة في الموضع المنصوص وجب تعلق الحكم بها أين ماوجدت ، لجواز أن تكون المصلحة أيضا ، فيكون الإخلال بفعله مفسدة[3] .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ـ كما يقول المعترض ـ «إنه لو وجب أكل السكر لأنه حلو ، وقلنا : إن حلاوته وجه المصلحة والوجوب، لم يلزم أن يأكل المكلف السكر لأنه حلو ، فيوقع الفعل لهذا الوجه، بل يكفي أن يأكله لأنه واجب ، وليس من شرط كون حلاوة السكر وجه المصلحة أن يكون داعية إلى أكل السكر، بل من شرط كونها وجه المصلحة أن يكون أكل السكر

---

(١) انظر : المعتمد (٢ / ٢٣٥) .
(٢) انظر : نبراس العقول (١ / ١٧٠) .
(٣) انظر : التمهيد (٣ / ٤٣١) .

يدعو لأجلها إلى فعل واجب آخر ، أو يصرف عن قبيح ، وهذا القدر كاف في كون الحلاوة وجه المصلحة ، ولو لزم المكلف أكل السكر لأنه حلو ، لم يسقط عنه وجوب أكل كل حلو من حيث أمكنه أن يأكل السكر من حيث أنه حلو ، ولا يأكل ما سواه في الحلاوة ، على ماذكره المستدل في الرمانة ، لأن وجوب الواجب لا يقف على كونه لا بد من وقوعه من المكلف ، بل من شرط وجوبه إمكان وقوعه ، وإمكان تركه »[1] .

ويقرر أبو الحسين البصري (ت ٤٣٦ هـ) هذا الدليل من وجه آخر ، يعتقد أنه الأمكن لأصحاب هذا الرأي أن يحتجوا به ، فيقول : « إن علل الشرع هي وجوه المصالح ، والمصلحة إما أن تكون داعية إلى فعل واجب ومسهلة له ، أوصارفه عن قبيح ، أو داعية إلى تركه ومسهلة له ، وما دعا إلى فعل وسهله ، لا يجب أن يكون هو ولا مثله داعيا إلى جنس ذلك الفعل ، ولا مسهلا له ، ومايصرف عن الفعل يجب أن يصرف هو ومثله عن جنس ذلك الفعل ، ألا ترى أن من أكل رمانة لأنها حامضة ، فإن حموضتها قد دعته إلى أكلها وسهلت عليه ، ولا يجب أن يأكل غيرها من الرمان ؟ ومن لم يأكل رمانه لأنها حامضة ، فإن حموضتها قد صرفته عن أكلها ، وسهلت عليه الإخلال بأكلها ، ويلزم أن لا يأكل كل رمانة حامضة ، فإذا ثبت ذلك ، فلو نص الله عز وجل على أن علة وجوب أكل السكر كونه حلوا ، لجوزنا أن تكون حلاوته لطفا وداعيا إلى الإخلال بالكذب ، فيلزم أن تكون حلاوة العسل إذا أكله الانسان داعيا له إلى الإخلال بالكذب ، وجوزنا أن تكون حلاوته داعية إلى فعل واجب ، كرد الوديعة ، ومسهلا له . . . »[2] .

لكن أبا الحسين البصري ، سرعان مايجيب عن هذا الإستدلال الذي اقترح صيغته قائلا : « ان من يفعل الفعل لداع ومسهل ، فانه يفعل ماسواه في ذلك الداعي ، إلا أن يقابل ذلك الداعي صارف أو يؤدي إلى مالانهاية له ، وآكل الرمانة ، إنما لم يأكل رمانة أخرى ، لأن شهوته للحموضة قد زالت أو تناقصت ، فلم يحصل داعية إلى أكل رمانة أخرى ، أو لم يحصل على حد ماحصل إلى الأولى ،

---

(١) انظر : المعتمد (٢ / ٢٣٥)، التمهيد لأبي الخطاب (٣/٤٣١) .

(١) انظر : المعتمد (٢ / ٢٣٦) .

قال : فلم يحر جوابا . الا أنه قال لي : فلم منعت أنت أن يسـ
وتعالى عاقلا وأجزت أن يسمى حكيماً ، قال : فقلت له : لأن
أسماء الله تعالى الاذن الشرعي دون القياس اللغوي ، فأطلقت حـ
أطلقه ، ومنعت عاقلا لأن الشرع منعه ، ولو أطلقه الشرع

* المبحث الثالث : شيوخه وتلاميذه :

أولاً : شيوخه : تفقه على يد الإمام أبي اسحاق المروزي اذ كان يحرص على الحضور في أيام الجمع في حلقته الفقهية في بغداد .[1] كما تفقه على يد ابن سريج رضي الله عنه[2] وأ والجدل والنظر عن أبي علي الجبائي[3] اذ لازمه أربعين سنة يدر منه علم الكلام حتى أنه برز عليه في المناظرة إذ كان الجبائي ينيبه كان على مذهبه .

ثانياً : تلاميذه : للإمام أبي الحسن الأشعري تلاميذ لازم عليه وهم :[4] الأستاذ أبو سهل الصعلوكي والأستاذ أبو اسـ والشيخ أبو بكر القفال والشيخ أبو زيد المروزي والأستاذ أبو عبد ا وزاهر بن أحمد السرخسي ، والحافظ أبو بكر الجرجاني ، والشيخ والشيخ أبو محمد الطبري العراقي ، وأبو الحسن عبد العزيز ع الطبري المعروف بالدمل ، وأبو جعفر السلمي النقاش ، وأبو عبـ الشافعي ، وأبو محمد القرشي الزهري ، وأبو منصور بن

وقال السبكي :[5] وربما كان في هؤلاء من لم يثبت ع الشيخ . ولكن كلهم عاصروه وتمذهبوا بمذهبه وقرؤوا كتبه وأ

---

(١) انظر : وفيات الأعيان ٣ / ٢٨٤ واللباب ١ / ٦٤ ، والبداية وا والأنساب ١ / ٢٦٦ .
(٢) البداية والنهاية ١١ / ٣١٧ .
(٣) انظر : شذرات الذهب ٢ / ٣٠٣ ، والمنتظم ٦ / ٣٣٢ وطبقات ٣ / ٣٤٧ والجواهر المضية ٢ / ٥٤٤ .
(٤) انظر : طبقات الشافعية الكبرى ٣ / ٣٤٧ .
(٥) المرجع السابق نفسه .

وإذا نص الله سبحانه على أن علة أكل السكر كونه حلوا ، فالظاهر أن حلاوته هي وجه المصلحة من غير شرط ، فلم يجز حصول الحلاوة إلا وهي داعية إلى مادعت اليه حلاوة السكر »[1] .

ويذكر الشيخ صفي الدين الهندي (ت ٧١٥ هـ) اعتراضا على هذا الدليل بالمثال الذي ساقه لتوضيح دليله مفترضا الإعتراض وما يكون عليه الجواب ـ حينئذ ـ قائلا : « فإن قيل : نحن لا ننازعكم أن قوله : حرمت الخمر لكونها مسكرة غير موضوع في أصل اللغة لتحريم كل مسكر ، لكن لم لا يجوز أن يقال : إنه منقول في عرف الإستعمال إلى تحريم كل مسكر ، ثم الذي يدل عليه : أن الرجل إذا قال لغيره : حرمت عليك السم لكونها قاتلا : ثم إنه أباح له قاتلا آخر مما يطلق عليه السم ، فإنه يعد مناقضا في ذلك ، ولولا أنه متناول له لما كان كذلك ، وإنما لا يعتق سائر عبيده السود ، اذا قال : اعتقت غانما لسواده ، وإن كانت دلالته لفظية ، لأنه غير صريح في ذلك ، ولذلك لو نوى ذلك عتقوا عليه على رأي » ، ليس هذا وحسب ، بل لو « سلمنا أنه لا يدل عليه بطريق المطابقة والتضمن ، فلما لا يجوز أن يقال : إنه يدل عليه بطريق الإلتزام ، وقوله : الدلالة اللفظية منحصرة في النوعين »[2] .

يقول الهندي مجيبا عن الإعتراض الذي فرضه سابقا : « المعنى من قولنا : إنه يدل بطريق اللفظ ـ هنا ـ هو أنه مستفاد من اللفظ ، أو من فهم معناه عند سماعه ، ولا شك أن الدلالة اللفظية بهذا المعنى حاصلة ، كقولنا : حرمت الخمر لكونها مسكرة على تحريم كل مسكر ، إذ يفهم منه العلة ، ويلزم من فهم العلة تعميم الحكم أينما وجدت العلة ، وليس هذا قولا بطريق القياس ، فإن القياس ليس من الدلالة الالتزامية في شيء ، سلمنا أنه لا يدل عليه من جهة اللفظ ، فلم لا يجوز أن يقال أنه يدل عليه بطريق أنه يفيد الأمر بالقياس » .

« قوله : يحتمل أن تكون العلة إسكار الخمر لا مطلق الإسكار » .

---

(١) السابق (٢ / ٢٣٧) .
(٢) انظر : المحصول (٢ / ق ٢ / ١٦٥) ٧ الأحكام الأمدي (٤ / ٥٦) ، نهاية الوصول (٢ / ١٤٦ / ب)، الابهاج (٣ / ٣٥) ، نهاية السول (٣ / ٢٥) ، منهاج العقول (٣ / ٢٣) .

« قلنا : لا نسلم احتماله ، وهذا لأنه لو احتمل ذلك لاحتمل مثله في العلل العقلية ، حتى يمكن أن يقال : النقل إنما يوجب الهوى لكونه في هذا المحل المخصوص ، فإذا لم يكن فيه لا يوجبه . سلمنا احتماله في الجملة ، لكن العرف أسقط اعتباره ، فإنه إذا قال الأب لأبنه لا تأكل هذا الطعام ، لأنه مهلك ، فهم منه المنع من تناول كل مهلك ، ولو كان لخصوصية المحل لما فهم ذلك ، وإذا ثبت ذلك في العرف ثبت مثله في الشرع ، إذ الأصل أن يطابق العرف الشرع ، أو لقوله ـ عليه السلام ـ (مارآه المسلمون حسنا فهو عند الله حسن)[1] : سلمنا أن العرف يسقطه بالكلية ، لكنه خلاف الغالب ، وخلاف الأصل والظاهر ، فوجب عدم اعتباره إلحاقا بالغالب والأصل والظاهر » .

ثم يأخذ الهندي بعد ذلك يستدل لما يدعي أنه مخالف للغالب ، وأنه خلاف الأصل والظاهر ، فيقول عن الأول « فلأن الغالب في العلل ، منصوصة كانت أو مستنبطة ، إنما هو التعدية فيها ، دون الاقتصار على محالها بالاستقراء » أما عن مخالفته للأصل والظاهر « فلأن الأصل والظاهر في العلل أن تكون مناسبة للحكم لأن العلة بمعنى الباعث ، والباعث هو المناسب ، لأن التعليل إنما هو لفائدة أن لا يكون الحكم متعبدا به ، فيكون أدعى إلى القبول والعمل به ، ولفائدة تعميم الحكم ، وهاتان الفائدتان إنما تحصلان لو عدى بها الحكم ، دون أن تقتصر بذلك المحل ، وخصوصية الإسكار غير مناسب ، ولا يحصل بها تعميم الحكم ، ضرورة أنها غير مشتركة بينها وبين غيرها ، فيكون التعليل بها على خلاف الظاهر والأصل »

ويضيف الفقيه الشافعي الصفي الهندي إلى ذلك قوله : « سلمنا دلالة دليلكم ، لكن فيما إذا قال : حرمت الخمر لكونها مسكرة ، أما إذا قال : حرمت الخمر ، وعلة حرمة الخمر هي الإسكار ، فإنا لا نسلم الدلالة فيه ، وظاهر

---

(١) هذا الحديث اختلف في وقفه ورفعه ، يرويه أنس ـ رضي الله عنه ـ مرفوعا ، أخرجه الخطيب البغدادي في تاريخ بغداد (١٦٥/٤) من طريق سليمان بن عمرو النخعي ، وقال الخطيب البغدادي : « تفرد به النخعي » فالحديث لا أصل له مرفوعا ، وإنما ورد موقوفا على ابن مسعود كما قال الحافظ بن عبد الهادي في « كشف الخفاء (١٨٨/٢) ، وأخرجه الامام أحمد في كتاب « السنة » وابو داود الطيالسي في كتاب العلم ، باب ماجاء في فضل العلم والعلماء والتفقة في الدين (٣٣/١) .

لايبقى فيه ذلك الإحتمال إذن ، لإضافة الإسكار فيه إلى الخمر » .

ويستمر الصفي الهندي في هذا الاندفاع في الاحتجاج ، ودفع كل ما يمكن أن يعترض به المخالف ، مستهدفا إفراغ دليل الخصم من أي أهمية له ، وبخاصة في موضع النزاع ، حيث يقول : « سلمنا دلالة دليلكم مطلقا ، لكنه معارض بوجوه :

أحدها : أنه لو كان المراد منه خصوصية إسكار الخمر ، لم تكن في ذكر العلة فائدة ، لأن كون الخمر مسكرة وصف لازم لها غير مفارق ، فكان يكفيه أن يقول : حرمت الخمر ، من غير تعرض لعلية .

ثانيها : أن اعتبار خصوصية المحل في العلية تقتضي امتناع القول بالقياس ، فكان باطلا .

وثالثها : أن قول الشارع : حرمت الخمر لكونها مسكرة ، أو مايجري مجراه يقتضي إضافة الحرمة إلى الإسكار من حيث إنه رتب الحكم على الوصف ، وأنه مشعر بالعلية ، فوجب أن يترتب الحكم عليه أينما وجد .

ورابعها : أن التنبيه على العلة كما في قوله : ﴿ ولا تقل لهما أف ﴾ يوجب إلحاق ماعداه من الأذى به ، فالتصريح بالعلة أولى بذلك »[1] .

ومما يستفاد من منهاج البيضاوي (ت ٦٨٥ هـ) وشراحه أنه قد اعترض على هذا الدليل بعدة إعتراضات ، وهي تمثل موقفا (أو مواقف مماثلة) للمواقف التي عرضناه للقاضي عبد الجبار المعتزلي (ت ٤١٥ هـ) وتلميذه أبي الحسين البصري (ت ٤٣٦ هـ) ، والهندي (ت ٧١٥ هـ) ، وقد لا تختلف إلا بالصيغة ، وحسن العبارة ، وإن كانت تثير بعض الفوارق الدقيقة والتي تدعونا إلى ذكر هذه الاعتراضات لتطرية هذا الموقف الجدلي .

ويلاحظ بادىء ذي بدء ، أن هذه المعارضة لا تتسم بأصالة كبيرة ـ كما تقدم ـ مثلها في ذلك مثل إجابة المستدل ، فإذا قال المعترض : « إن هذا الدليل قائم حتى

---

(١) انظر : المعتمد (٢/٢٣٧)، المستصفى (٢/٢٧٣)، المحصول (٢/ق٢/٢١٦)، الاحكام الآمدي (٤/٥٨)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٢٥٤)، نهاية الوصول (٢/١٤٦/ب)، الابهاج (٣/٢٥)، نهاية السول (٣/٢٦)، مناهج العقول (٣/٢٤)، نبراس العقول (١ / ١٧٠) .

مع ورود التعبد بالقياس ، فلو صح لاقتضى امتناع القياس مطلقا » ، أجاب ابن السبكي (ت ٧٧١ هـ) بما محصله : أنه إذا ورد التعبد بالقياس كان ذلك قرينة على ترجح أحد الاحتمالين ، وعدم إعتبار الإحتمال الآخر ، فلا يجري الدليل في هذه الحالة[١] .

وفي اعتراض آخر : « أن هذا الدليل ـ أيضا ـ جار في العقليات فنقول : إن هذه الحركة إنما اقتضت المتحركية لقيامها بهذا المحل ، فالحركة القائمة لا بهذا المحل لا تكون علة للمتحركية ، فلو صح هذا الدليل ، لاقتضى عدم التعدية في العقليات مع أنه لا يعقل أن تكون الحركة مثلا علة للمتحركية في محل دون آخر »[٢] .

ويمكن أن نقرر الإجابة عن هذا الاعتراض ، وذلك من خلال بيان أن ـ هناك ـ فرقا بين العلل العقلية والعلل الشرعية ، ذلك أن العلل العقلية مدركة بالعقل ، فيمكن تحقق تعديتها من عدمه ، بخلاف العلل الشرعية .

وفي اعتراض مماثل ينطلق المرء فيه ـ هذه المرة ـ من منطلق عقلي ، ليقول المعترض : ـ إن هذا الدليل جار في مثل لو قال الأب لابنه : لا تأكل هذه الحشيشة فإنها سم ، فلو صح لاقتضى عدم منعه عن جميع المسمومات ، مع أن العرف قاض بأن مثل هذا الكلام يقتضي منعه من جميع المسمومات » .

ويمكن دفع هذا الاعتراض بما سبق أن أشار إليه الصفي الهندي (ت ٧١٥ هـ) في « نهاية الوصول » ، ذلك « أن العرف أسقط اعتبار خصوصية المحل بخلاف مانحن فيه ، ولا يقال : إذا ثبت ذلك عرفا ثبت مثله في الشرع ، لقول له ـ ﷺ ـ (مارآه المسلمون حسنا فهو عند الله حسن) فيقتضي إسقاط إعتبار التقيد بالمحل في الشرعيات ـ أيضا ـ لأن نقول : محل هذا فيما ثبت عرفا ، كما في مثال الحشيشة السابق . بخلاف نصوص الشارع » .

وهناك اعتراض قائم على رفض دليل المقدمةالكبرى المثبتة لدليل كون التنصيص على العلة ليس إذنا بالقياس ، هو احتمال أن تكون العلة هي المطلق أو

---

(١) انظر : الابهاج (٣/٢٥)، نهاية السول (٣/٢٦)، مناهج العقول (٣/٢٤)، نبراس العقول (١/١٧٠) .

(٢) انظر : نبراس العقول (١ / ١٧٠) .

المقيد بالمحل المنصوص على حكمه ، ذلك « أن الغالب على الظن أن العلة هي المطلق كالإسكار ـ في المثال المذكور ـ لأنه مناسب للتحريم ، أو أن الغالب في العلل تعديتها ، وعدم تقييدها بمحل الحكم بالاستقراء ، وإذا كان كذلك كان احتمال التقييد كالعدم ، فلا يمنع من القياس » .

ومن الإجابة على هذا الإعتراض يتضح أنه وارد على محل النزاع ماهو ؟ فهو يتلخص في « أن النزاع في أن التنصص على العلة بمجرده هل هو إذن بالقياس أولا ؟ وهو المأخوذ مقدما في الملازمة ، وماذكرتم يقتضي أن يضم إليه أن العلة مناسبة أو أن الغالب عدم التقييد ، فالملازمة باعتبار أصل النزاع صحيحة »[٢] .

وعلى الرغم من أن هذه الاجابة عن الإعتراض المذكور مستفادة من كثير من كتب الأصوليين ـ وبخاصة المتأخرين منهم ـ إلا أن المعقول والظاهر من كلام المحققين الأصوليين هو : أن النزاع في أن التنصيص على العلة هل هو إذن بالقياس ، حتى لو لم يرد التعبد به أفاد الأذن بهذا القياس الخاص ، أو ليس كذلك ، بل لابد في القياس من أمر خاص به ، وما ذكر من أن الغالب على الظن كون العلة هي المطلق لمناسبتها للحكم ، أو أن الغالب عدم التقييد فهو عبارة عن وجه اقتضاء التنصيص على العلة الأمر بالقياس ، ولا ينافي أن التنصيص بمجرده ، من غير أن يرد التعبد بالقياس يفيد الأمر به[٢] .

ويقول الأسنوي (ت ٧٧٢ هـ) : « ويحتمل أن يريد ـ أي البيضاوي (ت ٦٨٥ هـ) ـ ماذكره في المحصول ، وهو : أن مجرد التنصيص على العلة لا يلزم منه الأمر بالقياس ، مالم يدل دليل على وجوب إلحاق الفرع بالأصل للإشتراك في العلة ، أعني الدليل الدال على وجوب العمل بالقياس »[٣] .

والاعتراض التالي ـ وهو الأخير ـ يقوم على رد ذلك الإحتمال من أساسه ، ومؤداه : أن الاحتمال الذي ذكرتموه ، وهو كون العلة إسكار الخمر مخصوص فيما إذا قال الشارع : حرمت الخمر لإسكارها ، أما إذا قال : علة حرمة الخمر الاسكار ،

---

(١) انظر : الابهاج (٣ / ٢٥) ، نهاية السول (٣ / ٢٦) ، مناهج العقول (٣ / ٢٤) .
(٢) انظر) نبراس العقول (١ / ١٧١) .
(٣) انظر : المحصول (٢ / ق ٢ / ١٦٧) ، نهاية السول (٣ / ٢٥) .

فيندفع الإحتمال ، ويكون الكلام نصا في أن العلة هي المطلق دون المقيد بمحل الحكم المنصوص .

ويجيب البيضاوي (ت ٦٨٥ هـ) بما حاصله : أن هذه الصورة التي أوردها المعترض ، وهو قول الشارع : علة حرمة الخمر الإسكار ليست من موضع النزاع ، وذلك لأن النزاع فيما إذا نص الشارع على حكم في محل ، وعلله بعلة موجودة في محل آخر ، مسكوت عنه ، لم يشمله النص هل يكون تنصيص الشارع على العلة إذنا بقياس المسكوت عنه على المنصوص على حكمه لمشاركته في تلك العلة ، ومايظن في ذكره المعترض أنه مقيس ، هو مدلول على حكمه بالنص لا بالقياس ، إذ لا يعقل ـ هنا ـ قياس ، كما يقرر ذلك الإمام الرازي (ت ٦٠٦هـ) في المحصول ، إذ يقول معللا « لأن العلم بأن الإسكار من حيث هو إسكار يقتضي الحرمة ، يوجب العلم بثبوت هذا الحكم في كل محاله ، ولم يكن العلم بحكم بعض تلك المحال متأخرا عن العلم بالبعض ، فلم يكن جعل البعض فرعا ، والآخر أصلا أولى من العكس ، فلا يكون هذا قياسا ، بل إنما يكون قياسا لو قال : حرمت الخمر لكونها مسكرة »[1] ، ومثل ذلك نجده عند سراج الدين الأرموي (ت ٦٨٢ هـ) إذ يقول في كتابه التحصيل من المحصول : « أنه لو قال ذلك لم يكن قياسا ، إذ العلم بالعلة يوجب العلم بالمعلول ـ أي من غير أن يتأخر العلم ببعض الأفراد عن العلم بالآخر ـ فلم يتميز الأصل عن الفرع »[2] .

ونلاحظ ـ هنا ـ أن الإمام الرازي وسراج الدين الأرموي لم يصرحا بأن ذلك بالنص ، بل بطريق العلم بالعلة ، وهو الإستدلال بالنص وعبارة الآمدي (ت ٦٣١ هـ) والبيضاوي (ت ٦٨٥ هـ) تفيد أن ذلك بالنص ، فإن الآمدي يقول : « فالحكم يكون ثابتا في كل صورة وجد فيها شرب السكر بالعلة المنصوص عليها بجهة العموم حتى في الخمر ، وذلك من باب الاستدلال لا من باب القياس »[3] .

---

(١) انظر : المحصول (٢/ق٢/١٦٨) ، نهاية السول (٣/١٢٥) ، الابهاج (٣/٢٥) .
(٢) انظر : التحصيل من المحصول (٢ / ١٨٣)، الابهاج (٣/٢٥) .
(٣) انظر : الاحكام للآمدي (٤ / ٦١)، الابهاج (٣ / ٢٥) .

ومع ذلك كله يعترض ابن السبكي (ت ٧٧١ هـ) على إجابة البيضاوي عن ذلك الإعتراض ، وما تأيد به ذلك الجواب بالنقل عن الإمام الرازي وسراج الدين الأرموي ، إذ يعلن قائلا : « لا نسلم أن ذلك ليس بقياس ، وقولكم لم يتميز الأصل عن الفرع مندفع ، فإنه إذا قال : علة حرمة الخمر الإسكار فالحرمة في الخمر أصل ، وحصل العلم بها حال ورود النص ، ثم بعد ذلك يحصل العلم بحرمة كل مسكر ، وكل ماكان غير الخمر يكون فرعا ، والعلم بحرمته متأخر عن العلم بحرمة الخمر ، وربما لا يعلم كون الشيء مسكرا إلا بعد حين »[1] .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى لا يمكن أن يقال « نحن ندعي عدم تأخر العلم بحرمة كل مسكر حكما كليا ، لا العلم بواحد واحد من الجزئيات المندرجة ، فإنها داخلة في الحكم المعلوم ، فالعلم بحرمة الجزئيات المخصوصة لا يستفاد من الأصل الذي هو الخمر ، بل من المقدمة الكلية التي هي العلم بتحريم كل مسكر ، والعلم بهذه المقدمة لا يتأخر » .

والسبب في ذلك كما يقرره ابن السبكي في قوله : « لا نسلم أن العلم بها غير متأخر ، لأنا نعلم أولا حرمةالخمر ، ثم كون الإسكار علة بتنصيص الشارع ، ثم نحكم بتحريم كل مسكر حكما مترتبا على هذا العلم بالعلية ، والحكم في كل قياس كذلك ، فإن المجتهد يعلم حكم الأصل ، ثم يستنبط العلة ، ثم يحكم بمقدمة كلية شاملة لجميع صور تلك العلة »[2] .

الدليل الثاني : الواقع أننا لا نستطيع أن نكف عن العجب أمام تلك التفاصيل التي ذكرها الأصوليون حول الدليل السابق ، ومماأحاطوه بتلك القيود فعلا ، وبخاصة فيما يتعلق بمجال امتداده ، وقيمته الوظيفية ، كما لا ننكر أن هذا الدليل قد تجاوز في تقريره حدود ماهو معقول في مثل هذا « البحث » ، لكن

---

(١) انظر : الابهاج (٣ / ٢٥) ، وفيه : « فلا يعلم حرمته فإذا جرت ووجد مسكرا علم تحريمه فكيف لا يكون العلم به متأخرا » .

(٢) انظر : الابهاج (٣ / ٢٦) ، نبراس العقول (١ / ١٧٤) .

الانسجام والوحدة في تقرير ذلك الدليل وماأحيط بشروح واعتراضات ، يعطينا تركيزا أكثر وتأملا مستمرا ، في تباين الآراء ومناهج الإستدلال ، ولعل ذلك كان كافيا في تسويغ سياق هذا الدليل والمنهج المتبع في تقريره .

والدليل التالي الذي يحتج به من قال : « إن التنصيص على العلة لايفيد الأمر بالقياس » سوف يتيح لأصحاب هذا الرأي أن يقدموا دراسة أخرى مصحوبة بالأمثلة المناسبة لتوضيح الاستدلال ، وهو لا يختلف كثيرا عن الدليل السابق ، حتى في سياقه ، إلا بالتمثيل ، وهو قد لا يفيد إلا زيادة في تقوية الأخذ بهذا الرأي ، وهو المسوغ ـ وربما الوحيد ـ لتكرار سياق هذا الدليل بصيغه المختلفة ، ونحن نذكر الدليل بعبارة أبي الحسين البصري (ت ٤٣٦ هـ) ، حيث يقول : « واحتجوا بأن الإنسان لو قال : اعتقت عبدي زيدا لأنه أسود ، لم يعتقد السامعون أنه قد اعتق كل عبيده السود ، ولو قال لوكيله : أعتق عبدي زيدا لأنه أسود ، لم يجز للوكيل عتق كل عبيده السود »[1] .

وأجيب عن هذا الدليل بأكثر إفادة، ذلك «أن الإنسان إذا قال، أعتقت عبدي زيدا ، لأنه أسود ، فإن كل عاقل يناقضه إذا لم يعتق غيره من عبيده السود ، الا أن يكون قد عرف من قصده أنه أعتقه ، لأنه أسود مع شرط آخر لا يوجد في غيره» ومثل ذلك يقال فيما « إذا قال لوكيله : أعتق زيدا عبدي ، لأنه أسود ، قال له العقلاء : فعبدك الآخر أسود ، فلم خصصت هذا بالعتق ؟ » .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى « إنما لم يجز للوكيل الإقدام على عتق عبد له ، لأن الشرع منع من ذلك ، الا بصريح القول » ، ليس هذا وحسب ، بل ان « الموكل لما جازت عليه البدوات والمنقاضات ، لم يجز من جهة العقل الإقدام على اتلاف ماله إلا بصريح القول »[2] . وهذا ماعناه بعد ذلك الآمدي (ت٦٣١ هـ) في قوله : « فالشارع قيد التصرف في املاك العبيد بصريح القول نظرا لهم في عاقبة

---

(١) انظر : المعتمد (٢/٢٣٧)، التمهيد لأبي الخطاب (٣/٤٣٢)، المحصول (٢/ق ٢/١٦٤)، الاحكام للآمدي (٤/٥٦)، مختصر ابن الحاجب بشرح العضد (٢/٢٥٣)، بيان المختصر (٣/١٦٦).

(٢) انظر : المعتمد (٢ / ٢٣٧) .

الأمر »[1]

وهذا شبيه بما إذا أمر الموكل وكيله بالقياس ، لم يكن للوكيل عتق كل عبيده السود ؛ ولهذا ثبت القياس فيما عدا الإتلاف ، وذلك « لأن الإنسان لو قال لعبده : لاتدخل دار فلان ، لأنه عدوي ، فدخل دار غيره من أعدائه ، لامه العقلاء ، ولو قال : أوجبت ، أو أبحت لك دخول دار فلان ، لأنه صديقي ، كان له دخول دار غيره من أصدقائه ، ولو لامه لاثم على ذلك ، لعنفه العقلاء[2] .

ويعلل أبو الخطاب الحنبلي (ت ٥١٠ هـ) فيما إذا أمر وكيله بالقياس لم يجز له عتق كل عبيده ، بقوله « لجواز البداء عليه » ، ومع ذلك يرى أبو الخطاب « أنه يجوز أن يعتق كل العبيد ، إلا أن يقول الموكل كنت رجعت في قولي ، وإلا فالأصل عدم البداء في حقه » ، ويؤيد وجهة نظره هذه بأن « النسخ يجوز أن يرد من الباري تعالى في الحكم المنصوص عليه ، كما يرد البداء من الآدمي ، ثم لم يمنع جوازه ورود النسخ في القياس ، كذلك جواز البداء في حق الموكل »[3] .

ويذكر فقيهنا الأصولي أبو الخطاب الحنبلي دليلين لهذا الرأي زيادة على ماتقدم ، ولم يكن قد استفادهما ممن سبقه ، وبخاصة أبو الحسين البصري (٤٣٦ هـ) والذي استفاد منه كثيرا في هذا الموضوع ، فهو يذكر أولا « أن العلة لا توجب الحكم بنفسها ، لأنها قد كانت موجودة قبل الشرع ، فلم يتعلق بها الحكم ، وإنما صارت موجبة بجعل الشرع ، فوجب أن تكون علة حيث جعلها دون الموضع الذي لم يجعلها »[4] .

ثم يجيب أبو الخطاب ، وبطريقة تبدو أثيرة عنده ، وهو يقرر في اجابته « أنه يلزم جميع العلل ، فإنها كانت موجودة قبل الشرع ، ولم يتعلق عليها الحكم ، ثم لما

---

(١) انظر : الاحكام للآمدي (٤ / ٥٧) .
(٢) انظر : المعتمد (٢/ ٢٣٧)، الاحكام للآمدي (٤/ ٥٧)، التمهيد لأبي الخطاب (٣/ ٤٣٣)، بيان المختصر (٣/ ١٦٧) .
(٣) انظر : التمهيد (٣ / ٤٣٤) .
(٤) السابق (٣ / ٤٣٤) .

ورد الشرع تعلقت بها الأحكام » ليس هذا وحسب بل انه « لو صح ماذكرتم لوجب أن لاتكون علة إلا في الزمان الذي جعلها علة فيه ، لأنه لم يجعلها علة في غيره من الأزمنة ، ولما لم يقصر بجعله على الزمان ، كذلك لايقصر على العين التي نص عليها »[1] .

ويأتي الدليل الثاني صادرا عن الاحتجاج بما يدركه المستدل من تناقض اما في توجيه مذهب الخصم ، واما في طريقته في المناقشة ، وهو « أنه لو وجب أن تثبت العلة في كل حلو ، لوجب إذا قال : أوجبت أكل السكر لكونه حلوا ، وحرمت العسل وبقية الحلاوات ، أن يعد ذلك مناقضة ولا يجوز »[2] .

ثم يأتي بالجواب معتمدا أساسا على ذكر خلاف العلماء في حكم تخصيص العلة ، ذلك « أن من قال : لا يجوز تخصيص العلة كذلك يقول ، ومن قال : يجوز تخصيصها لا يلزمه ، لأنه يوجب الطرد مالم يخص » لكن أبا الخطاب من ناحية أخرى يعتذر عن ذلك على المذهبين ، حيث يقول : « إذا قال : حرمت السكر ، لأنه حلو ، فالظاهر أن الحلاوة جميع العلة ، فإذا قال : وأحللت العسل دلنا على أنه جعل العلة الحلاوة مع الجنسية وهي السكر ، وليس يمتنع أن يترك الظاهر بدليل ، ثم لايدل على أنه لا نأخذ بالظاهر في موضع تجرد الظاهر عن معارض ، ثم يلزم على هذا ورود التعبد بالقياس ، فإنه يجوز أن نقول ذلك ، ولا يمنعنا من التعبد بالقياس »[3] .

أدلة المذهب الثاني :

إستدل أصحاب المذهب الثاني القائل « إن التنصيص على العلة يفيد الأمر بالقياس مطلقا ، وهو ماذهب اليه الحنفية ، والإمام أحمد ، والنظام (ت ٢٣١ هـ) وأبو إسحاق الشيرازي (ت ٤٧٦ هـ) ، وأبو الحسين البصري (ت ٤٣٦ هـ) بما يأتي :

---

(١) السابق .

(٢) السابق (٣ / ٤٣٥) .

(٣) انظر : التمهيد (٣ / ٤٣٥) .

وأخذ عنه شفاها . الا أن أخص تلاميذه به أربعة وهم ابن مجاهد وهو عبد الله محمد بن أحمد بن محمد بن يعقوب ، بن مجاهد الطائي ، وأبو الحسن الباهلي ، وبندار خادمه ، وأبو الحسن علي بن محمد بن مهدي الطبري .

* المبحث الرابع : روايته للحديث :

قال السبكي في طبقاته :[1] ان الإمام أبا الحسن الأشعري قد روى الحديث عن زكريا ابن يحيى الساجي ، وعن أبي خليفة الجمحي وسهل بن نوح ومحمد بن يعقوب المقبري وعبد الرحمن بن خلف الضبي البصريين وأكثر عنهم في تفسيره ، ومن أمثلة روايته للحديث ما ساقه السبكي عنه في قوله : أخبرنا الشيخ أبو ابراهيم أسعد بن مسعود العتبي ، أخبرنا الأستاذ أبو منصور عبد القاهر بن طاهر البغدادي ولي عنه اجازة ، حدثنا القاضي أبو محمد بن عمر المالكي قاضي أصطخر . قدم علينا رسولاً في سنة أربع وستين وثلاثمائة : حدثنا الامام أبو الحسن علي بن اسماعيل الأشعري ببغداد في مجلس أبي اسحاق المروزي حدثنا الإمام زكريا بن يحى الساجي ، حدثنا بندار وابن المثنى ، قالا : حدثنا أبو داود ، حدثنا ابن أبي ذويب عن سعيد المقبري عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال : السبع المثاني فاتحة الكتاب .

* المبحث الخامس : مصنفاته :[2]

للامام أبي الحسن الأشعري : مصنفات كثيرة متنوعة قال عنها ابن حزم رحمه الله بأنها بلغت خمساً وخمسين مصنفاً . وقد رد ابن عساكر هذا القول وقال : قد ترك من عدد مصنفاته أكثر من النصف ، وذكر أبو بكر بن فورك مسميات تزيد على الضعف ، قال السبكي في طبقاته : قلت : ابن حزم على مقدار ما وقف عليه في

---

(١) انظر طبقات الشافعية الكبرى ٣ / ٣٤٧ ، وكذا البداية والنهاية ١١ / ١٨٧ ، والعبر ٢ / ٢٣ .

(٢) انظر : طبقات الشافعية الكبرى ٣ / ٣٤٧ وتاريخ بغداد ١١ / ٣٤٦ ، ووفيات الأعيان ٣ / ٢٨٤ ، والديباج المذهب ٢ / ٩٤ ، وشذرات الذهب ، ٢ / ٣٠٣ وطبقات المفسرين ٠ / ٣٩٠ ، وكشف الظنون ١ / ٢٠٨ / ٤٤٠ .

الدليل الأول : يستدل أبو إسحاق النظام لهذا المذهب باعتباره من أوائل القائلين به ، والمدافعين عنه ، بما ينقله عنه أبو الحسين البصري ، حيث يقرر هذا الإستدلال على النحو الآتي : لو قال الله عز وجل : « أوجبت أكل السكر في كل يوم ، لأنه حلو » لكان ذلك تعليلا لوجوبه في كل يوم ، ولكانت الحلاوة فقط وجه المصلحة في وجوبه في كل يوم ، لأنه قصر التعليل عليها مع اختلاف أحوالنا ، ولا يجوز حصول وجه الوجوب ولا يكون مؤثرا ، كما لا يجوز حصول الفعل ظلما ، ولا يكون قبيحا ، وكذلك لا يجوز أن يكون قدر من الرفق يصلح الصبي ، ولا يصلحه مثله متى كان على تلك الصفة ، وإذا ثبت ذلك علمنا أن الحلاوة هي المؤثرة في المصلحة في كل موضع ، فوجب أكل العسل لذلك[1] .

ولنلاحظ أن الفقيه الأصولي الحنبلي أبا الخطاب (ت ٥١٠ هـ) في كتابه « التمهيد » لم يفته أن يكرر بعض هذه الأفكار التي قدمها أبو الحسين البصري عن النظام ، منذ أكثر من قرن ، وذلك عندما تحدث في « تمهيده » عن هذه المسألة ، مصدرا الحديث عنها بالحديث عن هذا الرأي والاستدلال له ، ولا شك أن لهذا الواقع من المغزى بقدر مايسمح لنا ـ ولو إلى حد ما ـ أن نقارن النقول عن هذا الرأي ومصادرها الأصيلة ، التي اختفت ، أو المفروض أنها اختفت ، وهي مصادر قد لا تتميز قط بأصالة منهجها في الدفاع عن هذا الرأي أو ذاك ، أو البراهين التفصيلية التي يحتج بها من حين لآخر[2] .

فالفقيه الحنبلي أبو الخطاب يقرر ، تماما كما يقرر أبو الحسين البصري ، الدليل المذكور للنظام ، وهو يحرص فضلا عن ذلك على أن يسجل هذا الدليل وينقله بما يتفق مع المنهج العام لجمهور أهل العلم ، وبخاصة المذهب السني ، وموقفهم من قضايا عامة في علم الكلام ، مثل « التحسين والتقبيح العقليين » ، ووجوب الأصلح على الله تعالى ، ونحو ذلك ، لكنه مع ذلك يوضحه بنفس الحالات والأمثلة التي قدمها سلفه تقريبا ، الأمر الذي نجده على صعيد الإستدلال لا تأتي حجته بشيء لم نعرفه من قبل .

انظر : المعتمد (٢ / ٢٣٨) ، المحصول (٢/ق٢/١٦٥)، الأحكام للآمدي (٥٦/٤)، نهاية الوصول (١٤٧/٢/أ)، نهاية السول (٢٥/٣)، الفائق في أصول الفقه (٨٧/٥).

انظر : التمهيد (٣ / ٤٢٩) .

الدليل الثاني : يقول أبو الحسين البصري ـ أيضا ـ مجملا : « إنه لو لم يجز القياس بالعلة المنصوصة ، لم تكن للنص عليها فائدة »[1] ، ويمكن تقرير هذا الدليل على قوانين المنطق ، على النحو الآتي : لو لم يكن التنصيص على العلة مفيدا للأمر بالقياس لم يكن لذكر العلة فائدة ، لكن التالي باطل ، فبطل المقدم ، وثبت نقيضه ، وهو المطلوب .

أما الكبرى فدليلها : أن العلة لا تذكر إلا لقصد تعدية الحكم إلى مواقعها ، فلو لم يكن التنصيص إذناً بالقياس والتعدية كان ذكر العلة عبثا[2] .

وقد اعترض على هذا الدليل بحجة سوف نتطرق إلى عرضها كثيرا من خلال هذا الاستدلال ، وقد تعرض لها الأصوليون في مناسبات عدة ، وبخاصة في الفقرات التي خصصوها لدراسة مسألة صحة القياس والاحتجاج له ، وذلك « لأن الغالب في العلل منصوصة كانت أو مستنبطة إنما هو التعدية فيها ، دون الاقتصار على محلها بالإستقراء » ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن « الأصل والظاهر في العلل أن تكون مناسبة للحكم ، لأن العلة بمعنى الباعث ، والباعث هو المناسب ، لأن التعليل إنما هو لفائدة أن لا يكون الحكم متعبدا به ، فيكون أدعى إلى القبول والعمل به ، ولفائدة تعميم الحكم »[3] .

وبناء على ماتقدم، فقد اعترضوا على هذا الدليل بأن « النص على العلة في نحو : حرمت الخمر لشدتها ، لولم يفد التعميم لم يكن له فائدة[4] »، وبشكل أوضح نقول : « إن الفائدة فيها أن يعلم كونها علة ، لأن العلم نفسه فائدة »[5]، ويقدم الزركشي (ت٧٩٤هـ) بعض فوائد التنصيص على العلة،

---

(١) انظر : المعتمد (٢/٢٣٩)، التمهيد (٣/٤٣٠)، نهاية الوصول (٢/١٤٨)، البحر المحيط (٢٧٢/ب) .

(٢) انظر : نبراس العقول (١ / ١٧٦) .

(٣) انظر : المستصفى (٢/٢٧٣)، المحصول (٢/ق٢/١٦٦)، الاحكام للآمدي (٤/٥٨)، ابن الحاجب وشرحه للعضد (٢/٢٥٤)، نهاية الوصول (٢/١٤٨)، نهاية السول (٣/٢٦٢)، الفائق في أصول الفقه (٥/٩٠) .

(٤) انظر : البحر المحيط (٢٧٢ / ب) .

(٥) انظر : المعتمد (٢ / ٢٣٩) ، التمهيد لأبي الخطاب (٣ / ٤٣٠) .

وليس بلازم أن تكون فائدتها الأمر بالقياس ، فقد ينص الشارع على العلة ، وليس هذا منه أمر بالقياس ، وإذا انعدمت فائدة التعدية ، بانعدام الأمر أو الأذن بالقياس، فهناك فوائد أخرى: «منها معرفة الباعث كما سبق، ومنها زوال الحكم عند زوال العلة ، كزوال التحريم عند زوال الشدة ، ومنها .... فائدة العلة القاصرة من انقياد المكلف إلى الإمتثال لظهور المناسب»[٣] .

ويجيب أبو الخطاب الحنبلي (ت ٥١٠ هـ) في إيجاز بأن الفائدة من العلة لا التعدية ، وإنما هو إعلامنا أنها علة ، والعلم نفسه فائدة ، لأنه إذا كان الأمر كذلك : « فيجب أن يكون الأمر لا يفيد الوجوب ، أو الإستحباب ، وكذلك النهي لا يفيد التحريم أو الكراهة ، وإنما تكون فائدته أن يعلم أنه أمر أو نهي ، وكذلك سائر أقسام الكلام » ، ويزيد الفقيه الحنبلي الأمر وضوحا « على أنه لافائدة في معرفة العلة الا لتعرف المصلحة فيها ، وإذا عرف المصلحة ، لزمه العمل عليها أين وجدت ، وإلا فذلك الحكم قد استفدناه بالنص ، فلا فائدة في معرفة علته »[٤] .

ويقدم أبو الخطاب حالة أخرى على ما يقول في رده هذا الإستدلال ، ولكنها حالة في الإجابة غير مسلمة ، على الرغم من علاقتها بالقياس ، وبمباحث العلل ، بقول : « أنه يجب إذا ورد الأمر بالقياس أن يتعبد بهذه العلة ، لجواز أن يكون المراد تعريفنا علة هذا الحكم أن هذه العلة ، فيكفي ذلك في فائدة نصه عليها ، وينصرف الأمر بالقياس إلى غيرها من العلل المستنبطة ، وأحد لم يقل هذا ، فكذلك لا يقال : إذا لم يرد التعبد »[٣] .

الدليل الثالث: وعلى المنهج المتقدم يسوق أبو الحسين البصري دليلا لهؤلاء يعتمد على المقارنة حيث يقول : «لو لم يتعبد بالقياس، لعلم كل عاقل تحريم ضرب الوالدين من قول الله تعالى : ﴿ فلا تقل لهما أف ﴾[٤] لما نبه الله تعالى على العلة،

---

(١) انظر : البحر المحيط (٢٧٢ / ب) .
(٢) انظر : التمهيد (٣ / ٤٣٠) .
(٣) السابق (٣ / ٤٣١) .
(٤) سورة الاسراء الآية (٢٣) .

فإذا نص عليها ، فالقياس بها أولى »[1] .

ويجيب الشيخ صفي الدين الهندي (ت ٧١٥ هـ) ، عن هذا الاستدلال بقوله : « التعميم مستفاد لكون التنبيه وقع على العلة العامة ، فإن فرض أنه وقع التنبيه على العلة على وجه يحتمل أن تكون مخصوصة بمحل خاص ، فلا نسلم أنه يقتضي الإلحاق إذ ذاك »[2] .

ويحرص أبو الحسين البصري في إجابته على أن يذكر « أن كثيرا من الناس يقول : إن المنع من ضربهما معلوم باللفظ ، لا من جهة القياس ، ومن لم يقل : إن ذلك معلوم باللفظ ، يقول : لولم يتعبد الله عز وجل بالقياس ، لم أعرف ذلك بالقياس على التأفيف ، لكن أعرفه بالعقل ، من حيث أن ضربهما كفر نعمة » .

ثم يذكر فضلا عن ذلك : « إنما يثبت أن المنع من التأفيف دال على تحريم الضرب ، إذا ثبت أن العلم بالعلة يكفي في التعبد بالقياس ، فأما مع الشك في ذلك، فلايمكن المنع من ضربهما بالقياس على التأفيف، فأما إذا نص الله عز وجل على العلة ، وتعبد بالقياس ، فلا شبهة في جواز القياس بها ، ويذكر دليلا على ذلك ، وهو : « أن النص على العلة هو تعبد بالقياس ، فانضمام تعبد زائد يزيد التعبد تأكيدا » ، ويذكر دليلا آخر « لأنه لو لم يجز القياس بها ، لم يجز القياس بالمستنبطة، فكان لايجوز القياس أصلا، وفي ذلك ورود التعبد بما لايجوز فعله»[3].

وفي نهاية الاستدلال لهذا الرأي ، نلاحظ عرضا ، وتمهيدا للجزء التالي ، أن كلا من المستدل والمعترض يحاول دائما البحث عن توازن بين تحفظاته الجادة في القبول أو الرفض ، مع السعي ماأمكن الى تحقيق مايهدف اليه ، مما اضطرهما إلى إبداء نوع من المرونة في فهم هذا الخلاف ، الأمر الذي نتج عنه قبول تساؤل مؤداه فهم وجهة نظر المخالف ، وبخاصة أصحاب هذا المذهب .

فإذا كان التنصيص على العلة يفيد الأمر بالقياس ، فهل التعبد بهذا القياس الخاص عند هؤلاء مستفاد من دلالة اللفظ ، أو من الدلالة العقلية وإذا كان الأولى

---

(١) انظر : المعتمد (٢ / ٢٣٩) ، نهاية الوصول (٢ / ١٤٨ / أ) .
(٢) انظر : نهاية الوصول (٢ / ١٤٩ / ب) .
(٣) انظر : المعتمد (٢ / ٢٣٩) .

فمن أي نوع من أنواع الدلالات ؟ .

والجواب عن ذلك : أن ظاهر كلام ابن السبكي (ت٧٧١ هـ) المتقدم في التوفيق بين كلامي النظام (ت ٢٣١ هـ) أنه بالدلالة اللفظية ، وظاهر الدليل الثاني المتقدم الذي نصبوه على مدعاهم أنه بالدلالة العقلية ، فإن حاصله أنه لو لم يكن النص على العلة ، مفيدا للأمر بالقياس ، لكان ذكر العلة عبثا ، والعبث على الشارع الحكيم محال[١] .

أدلة المذهب الثالث :

استدل أبو عبد الله البصري المعتزلي (ت ٣٦٩ هـ) لما ذهب اليه من التفصيل ، بين أن تكون العلة المنصوصة علة في التحريم ، فيكون النص عليها ـ حينئذ ـ تعبدا بالقياس بها ، وأن تكون علة في إيجاب الفعل ، أو كونه ندبا ، لم يكن النص عليها تعبدا بالقياس بها ، « بأن من فعل فعلا لغرض من الأغراض ، فإنه لا يجب أن يفعل ماساواه في دلك الغرض ، ومن ترك فعلا لغرض ، فإنه يترك ماساوه في ذلك الغرض ، فإذا حرم الله تعالى الخمر لشدتها ، فإن الشدة تكون وجه المصلحة ، ولا يكون كذلك إلا ولها يترك الفعل ، وإذا كانت وجها في الترك ، وجب أن يشيع في تحريم كل شدة ، فإذا وجب أكل السكر لأنه حلو ، لم يجب أن يشيع في كل حلو »[٢] .

وهذا الدليل يقرره أبو الحسين البصري (ت ٤٣٦ هـ) بما تقدم ، ويقرر من وجه آخر فيقال ، هناك فرق بين أن يكون التنصيص على العلة في جانب التحريم أو في جانب الإيجاب ، ذلك أن تحريم الشيء لعلة يقتضي ترتب المفسدة على فعل ذلك الشيء لتلك العلة ، ولا شك أن التباعد عن هذه المفسدة لا يحصل إلا بترك جميع ماوجدت فيه هذه العلة ، بخلاف إيجاب الشيء لعلة تترتب عليها مصلحة ، فإن حصول هذه المصلحة لا يتوقف على فعل جميع مايترتب عليه مثلها[٣] .

---

(١) انظر : الابهاج (٣ / ٢٤) ، نبراس العقول (١ / ١٧٦) .

(٢) انظر : المعتمد (٢ / ٢٣٨) .

(٣) انظر : المحصول (٢ / ق٢ / ١٦٦) ، الاحكام للآمدي (٤ / ٥٥)، مختصر ابن الحاجب وشرحه (٢٥٤/٢)، نهاية الوصول (١٤٨/٢/ب)، الابهاج (٢٧/٣)، نبراس العقول (١٧٩/١) .

وقد ذكر صفي الدين الهندي (ت ٧١٥ هـ) مثالا لإثبات هذا الرأي ، وهو مثال مختار من بين أمثلة أخرى ، يقول الهندي نقلا عن أبي عبد الله البصري : « إن من ترك أكل رمانة لحموضتها ، فإنه يجب عليه أن يترك أكل كل رمانة حامضة ، وأما من أكل رمانة لحموضتها ، فانه لايجب عليه أن يأكل كل رمانة حامضة »[1].

ومن خلال المثال الذي ذكره أبو الحسين البصري ، وهو ماإذا حرم الله تعالى الخمر لشدتها ، فان الشدة ـ حينئذ ـ تكون وجه المصلحة ، متى ترك لها الفعل ، وإذا كانت وجها في الترك ، وجب أن يشيع في تحريم كل شدة ، من خلال هذا المثال يعترض أبو الحسين البصري على هذا الدليل بقوله : « إن أردت أن الشدة وجه لها يترك شرب الخمر ، فقد بينا بطلان ذلك » وذلك أثناء مناقشة أدلة الفريق الأول ، أما « إن أردت أنها لاختصاص الخمر بها يقتضي ترك شربها انصرافا عن قبيح آخر ، فمن أين ذلك ؟ ومماينكر انه يجوز ذلك » بل لم لا يجوز أن يكون تارك شربها يفعل واجبا ، ولو شربها ، أخل به » ، ليس هذا وحسب ، بل إنه لا « ينكر لو أوجب الله تعالى علينا أكل السكر لأنه حلو، أن يكون أكله يصرف عن قبيح، ولايدعو إلى واجب»، وإذ كان الأمر كذلك «فلاينبغي أن يفرق بين الموضعين، بل ينبغي أن يجوز في كل واحد منها أن يكون داعيا إلى الترك ، وداعيا إلى الفعل» .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فان « قوله : إن وجه المصلحة ، لها يفعل الفعل ، إن أراد به: لها يفعل الملطوف فيه» ، ومعنى ذلك «أن المكلف يفعل الملطوف فيه لأجل اللطف ـ فهو صحيح » لكنه « إن أراد : أن وجه المصلحة هو غرضه ومقصوده بفعل الملطوف فيه » ، وذلك مثل قوله : خرجت من الدار لكي أسلم على زيد ، فإن هذا « باطل ، لأن اللطف متقدم ، فلا يجوز أن يكون هو غرض المكلف » ، وزيادة في توضيح الأمر ، فإن هذه الحالة تشبه ما إذا استغنى الإنسان ، أو رزقه الله ولدا ، فدعاه ذلك إلى الصلاة ، لا يكون غرضه وقصده بالصلاة الإستغناء والولد[2] .

فنلاحظ ـ هنا ـ أن أبا الحسين البصري المعتزلي يبدو وفيا لعادته ولمذهبه، ومنهجه الذي طبع عليه ، في الاستدلال والمناقشة، وهو يكون في أوضح صورة

---

(١) انظر : نهاية الوصول (٢ / ١٤٨ / ب) ، الابهاج (٣ / ٢٧) .
(٢) انظر : المعتمد (٢ / ٢٣٨) .

هنا ـ حين يناقش أبا عبد الله البصري المعتزلي المذهب ، ولعل ذلك راجع لاهتمامه بأن يبهر المتلقين عنه والقارئين له ، فهو يبدأ بتقرير الإتهام الموجه من أول وهلة إلى خصمه مدعما بالأمثلة المقنعة ، وكأن هذا الاجراء فرض يبرهن عليه بعد ذلك ، مما يتيح له أن يدخل إلى المناقشة بثقة أكبر ، واقناع تام يربك الخصم .

أما الإمام الرازي (ت ٦٠٦ هـ) فيجيب عن هذا الدليل من خلال المثال الذي ساقه الصفي الهندي ، وخلاصة هذا الاعتراض : أنا لا نسلم أنه يجب عليه ترك الكل ، وذلك لاحتمال ان يكون الداعي لا مطلق حموضة الرمانة ، بل حموضة هذه الرمانة الخاصة ، مع التسليم بأنه يجب عليه ترك الكل ، لكن لا فرق في ذلك بين الفعل والترك ، وإنما لم يجب أكل رمانة حامضة على من أكل رمانة حامضة ، لأنه لم يأكلها لمجرد حموضتها ، بل لحموضتها مع قيام الاشتهاء الصادق بها ، وخلاء المعدة عن الرمان ، وعلمه أو ظنه ، بعدم تضرره بها ، وهذه القيود غير موجودة في أكل الرمانة الثانية[1] .

وقد اعترض النقشواني (ت) على إجابة الإمام الرازي ، بأن « التفرقة بين الفعل والترك ثابتة ، فإن جانب النهي يدل على كون المشترك مفسدة مطلوبة العدم ، ولايحصل هذا الغرض إلا بالامتناع عن كل الأفراد ، وأما في طرف الفعل فالغرض متعلق بالمصلحة المشتركة بين الأفراد ، وذلك يحصل بأي فرد كان»[2] .

وقد استحسن ابن السبكي (ت ٧٧١ هـ) هذا الاعتراض من قبل النقشواني، وقال : إنه وجه التفرقة بين إقتضاء النهي التكرار دون الأمر، ذلك أن قول الإمام الرازي : « مع قيام الاشتهاء الصادق بها وخلاء المعدة » عين الفرق[3] .

وهنا نورد إعتراضا آخر بنفس القدر من الأهمية التي نجدها تحصل من جراء الاعتراض الذي أثاره النقشواني واستحسنه ابن السبكي ، وذكره محمد بن الحسن البدخشي (ت ٩٢٢ هـ) حين قال : « وقد يجاب بأن ذلك لقرينة التأذي بها ،

---

(١) انظر : المحصول (٢/ق٢/١٦٩)، الابهاج (٢٧/٣)، مناهج العقول (٢٤/٣) .
(٢) انظر : الابهاج (٣ / ٢٧) .
(٣) انظر : السابق .

وكون ترك المؤذي مطلقا مركوزا في الطباع ، وخصوصية ذلك المؤذي ملغاة عقلا ، بخلاف الأحكام ، فإنها قد تختص بمحالها لأمور لا تدرك »[1] .

والواقع أننا لا نستطيع أن نعتبر إجابة الإمام الرازي عن ذلك الدليل إجابة مقنعة ، بل إنها تحتاج إلى مزيد من الدعم لتقويتها ، ولهذا يقدم لنا الفقيه الأصولي الشافعي صفي الدين الهندي (ت ٧١٥ هـ) تحليلا جيدا لهذا الموقف ، حين قرر بادىء ذي بدء أنه « يجوز أن يكون الداعي إلى الترك حموضة تلك الرمانة ، لا مطلق الحموضة » ، وهو مع ذلك حين يسلم أن « الداعية إلى الفعل أو الترك لا تكون إلا بغرض ، ولا غرض في ترك أكل رمانة لحموضتها المخصوصة » ، يقرر أن ذلك « إنما يتأتي في حق من أفعاله معللة بتحصيل المصالح ودفع المفاسد ، فأما بالنسبة إلى أفعال الله سبحانه وتعالى ، فلا نسلم ذلك ، فإن أفعاله تعالى عندنا غير معللة بالأغراض » ، ومع التسليم بأن ذلك لا يكون الا بغرض « لكنه لأمر اخر غير التنصيص ، ولا نزاع فيه ، وإنما النزاع أن مجرد التنصيص هل يدل عليه أم لا ؟ » ويلاحظ أن الفقيه الشافعي ، مع تسليمه المقدمة الأولى وهي أنه يجب عليه ترك أكل كل رمانة حامضة ، الا أنه لا يسلم « الفرق بين الفعل والترك » ، ولم يصرح بأي سبب لذلك .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فان قول أبي عبد الله البصري : « من أكل رمانة لحموضتها ، فإنه لا يجب عليه أن يأكل كل رمانة حامضة » ، غير مسلم له ، ذلك أنه « إنما لا يجب عليه ذلك ، لأن شرائط العلة مفقودة ، ولهذا فإن حموضتها وإن كانت علة أكلها ، لكن بشرط الاشتهاء الصادق ، وخلو المعدة عن الرمان ، وعلمه أو ظنه بعدم الضرورة بأكلها ، وهذه الشرائط بأسرها غير حاصلة بالنسبة إلى أكل الرمانة الثانية ، فلذلك لم يجب أكلها[2] ، وهذا ما أجاب به الإمام الرازي قبل ذلك ، ورفضه النقشواني وابن السبكي ومن بعدهما[3] .

---

(١) انظر : مناهج العقول (٣ / ٢٤) .
(٢) انظر : نهاية الوصول (٢ / ١٤٩ / ب) ، الفائق في أصول الفقه (٥ / ٩٠) .
(٣) انظر : المعتمد (٢ / ٢٣٨) ، المحصول (٢ / ق ٢ / ١٦٩) ، الأحكام للآمدي (٤ / ٦١) ، مختصر ابن الحاجب وشرحه (٢ / ٢٥٤) ، الابهاج (٣ / ٢٧) ، نهاية السول (٣ / ٢٦) ، مناهج العقول (٣ / ٢٤) ، نبراس العقول (١ / ١٧٩)

هانحن أولاء في نهاية هذا الاستدلال المتطاول والمتراحب ، ولكنه للحق متفاوت القيمة ، ولقد لاحظنا أن كل الأساليب قد استخدمناها في الاستدلال ، أدلة واضحة ، واعتراضات أوضح ، وتحفظات ذات مدلول لايستهان به ، وهذه الأساليب بمجملها تتصف بشيء من البدائية ، أو بمجرد بلاغات تريد أن تفرض نفسها باعتبارها براهين ، أو اندفاعا واضحا ، وشديد الإصرار على الإيضاح والتفصيل ، بصورة يقصد منها إرباك الخصم ، بقلب برهانه عليه تارة ، أو باتهامه تارة أخرى من خلال مواقف متفاوتة في صدقها ، وهي دائما أدلة تدور في مجالات الاحتمالات .

فإذا أضفنا إلى تلك الحالة التفسيرات والتأويلات لمعظم الآراء التي ذكرناها ، والأدلة والبراهين التي تساق من حين إلى آخر لتأييد هذا الاتجاه أو ذاك ، لوجدنا أن تلك التأويلات والتفسيرات لا تؤدي إلى الإقتناع التام بها ، مالم يكن بالايمان المطلق لتلك الآراء والقناعة التامة بصدقها ، ومن ثم تبنيها .

وينبغي أن نقول : أن البرهان لحكمنا هذا ، هو موقف الباحثين من الأصوليين والفقهاء حول ترجيح أحد هذه الآراء ، وهذا ماسيكون الحديث عنه من خلال الموضوع الآتي ، والذي سوف يلقي الضوء على بعض اسهامات فقهائنا حيال هذا الموضوع .

المبحث الثالث

الراجح من هذه الأقوال ، وبيان وجه الترجيح

من خلال استعراض آراء أهل العلم في هذه المسألة ، ومن خلال ذلك التفصيل الواسع في الاستدلال ، وتلك المناقشات والردود ، وملاحظة أن الذين رجحوا هذه الآراء ونافحوا عنها بكل إصرار ، وتركزت إهتماماتهم الأساسية على الرد والقبول في المناظرات العلمية المختلفة بما إستهوتهم من أفكار ومواقف جادة ، من خلال ذلك كله نجد أنه من الصعوبة الترجيح بين هذه الآراء ، بصورة موضوعية حاسمة .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن الحق يعرف بالرجال ، وليست الكثرة عامل حق وخير ، لجواز أن يكون الحق مع القليل ، فقد أثنى الله تعالى ورسوله ـ على القليل ومدحهم، وذم الكثير، فقال تعالى: ﴿ وقليل من عبادي

الشكور ﴾[1]، وقال تعالى: ﴿ وما آمن معه إلا قليل ﴾[2] ، وقال تعالى: ﴿ وما أكثر الناس ولو حرصت بمؤمنين ﴾[3] ، إلى غير ذلك من الآيات التي تفيد أن الحق قد يكون مع الفئة القليلة .

وبناء على ذلك ، فقد لا نستفيد من تلك الأسماء الكثيرة للمحققين من الأصوليين والفقهاء ، والتي ذكرناها بمصادر معلوماتها أثناء عرض الأقوال ، وعرض مناهجهم وأساليبهم المختلفة في التحقيق والإيضاح والنقل .

أما على مستوى الأدلة فهي الأخرى لا تفيد في الترجيح ، اذ أنها في مجملها تعرضت للمناقشة والإعتراض ، كما أنها تتصف بالتناقض في بعض طرق عرضها ، وماذاك إلا بسبب أن الإنسان قد لا تسعفه الذاكرة في تفهم تلك الأدلة وطرق الاستدلال التي تستفاد منها ، وقد تتفاوت لديه القدرة على تفهم ظروف الإستدلال ، وهذا واضح من خلال اختلافهم في الأمثلة المسوقة للإثبات أو النفي ، مع ماتعانيه تلك الأدلة ـ بصفة عامة ـ من حاجة إلى الوضوح والمزيد من البيان .

وحيث قدم لنا الفقيه الأصولي الشافعي صفي الدين الهندي (ت ٧١٥هـ) إستدلالا تبعا لمنهج تحليلي في هذه المسألة ، وحيث قد نجح ـ من ناحية أخرى ـ في أن يقدم في أحيان كثيرة بعض الوضوح في عرض التفصيلات ، وبقدر مايهتم بتقويض حجج الخصم ، ويهتم ـ بعد الموازنة ـ ببناء رأي متوازن ، يعبر عنه دائما بالراجح ، أو « المختار » ، لذا نجده من التوفيق أن نذكر ترجيحه ، لا على أساس أنه هو الراجح فعلا ، ولا على أساس أنه الرأي الذي تختاره ، بل لأنه محاولة قائمة على الموازنة والتدقيق في آراء القوم وللتسويغ المناسب الذي ذكره في هذا المجال .

يقول الشيخ صفي الدين الهندي : « والمختار أن ذلك ـ أي النص على علة الحكم ـ لا يفيد ثبوت الحكم في غير الصورة التي نص عليها ، لا بطريق اللفظ ، ولا بطريق أنه يفيد الأمر بالقياس » .

فلنتابع إذن مع فقيهنا الاستدلال لهذا الترجيح ، ذلك أن الدليل على أن النص على علة الحكم لايفيد ثبوت الحكم في غير مانص عليه بطريق اللفظ : « أنا

---

(١) سورة سبأ الآية (١٣) .
(٢) سورة هود ، الآية (٤٠) .
(٣) سورة يوسف ، الآية (١٠٣) .

بلاد المغرب ، وقد ذكر ابن عساكر بعد ذلك عن أبي المعالي بن عبد الملك القاضي أنه سمع من يثق به يذكر أنه رأى تراجم مصنفاته تزيد على مائتين وثلاثمائة مصنف ، أقول : أياً كان القول في عدد مصنفاته فانما الأمر المؤكد أن للأشعري مصنفات كثيرة قيمة مفيدة ، أكثرها يدور حول رد البدع ونقض شبه المبطلين ومن مصنفاته ما يلي :

١ ـ العمد في الرؤية وغيره .
٢ ـ الفصول في الرد على الملحدين .
٣ ـ الموجز .
٤ ـ الصفات .
٥ ـ امامة الصديق .
٦ ـ خلق الأعمال .
٧ ـ الإستطاعة .
٨ ـ الأحكام .
٩ ـ الرد على المجسمة .
١٠ ـ ايضاح البرهان .
١١ ـ اللمع الكبير .
١٢ ـ الشرح والتفصيل .
١٣ ـ المقدمة .
١٤ ـ النقض على الجبائي .
١٥ ـ النقض علي البلخي .
١٦ ـ مقالات الاسلاميين .
١٧ ـ مقالات الملحدين .
١٨ ـ الجوابات في الصفات على الاعتزال. قال ثم نقضناه وأبطلناه.
١٩ ـ ابن الراوندي .
٢٠ ـ الخاص والعام .
٢١ ـ التبيين عن أصول الدين .
٢٢ ـ التوحيد والقدر .
٢٣ ـ الأصول الكبير .
٢٤ ـ الحث على البحث .
٢٥ ـ النقض على الخالدي .
٢٦ ـ أدب الجدل .
٢٧ ـ جوابات الطبريين .
٢٨ ـ جوابات العمانيين .
٢٩ ـ جوابات الجرجانيين .
٣٠ ـ جوابات الخرسانيين .
٣١ ـ جوابات الشيرازيين .
٣٢ ـ النوادر .
٣٣ ـ الرد على الفلاسفة .
٣٤ ـ نقض كتاب الاسكافي .
٣٥ ـ كتاب الجهاد .
٣٦ ـ كتاب المعارف .
٣٧ ـ الرد على الدهريين .
٣٨ ـ الرد على المنجمين .
٣٩ ـ نقض كتاب التاج .
٤٠ ـ كتاب النبوات .
٤١ ـ الإبانة في أصول الديانة .
٤٢ ـ المختزن في علوم القرآن .

نعلم بالضرورة من اللغة أن قوله : حرمت الخمر لكونها مسكرة ، غير موضوع لتحريم كل مسكر ، بل هو موضوع لتحريم الخمر ، لعلة كونها مسكرة ، فحرمة ماعدا الخمر من المسكرات ليس جزءا من هذا المفهوم ، والعلم بذلك - أيضا - ضروري ، وإذا كان كذلك وجب أن لا تكون دلالته على تحريم كل مسكر لفظية، ضروري أن الدلالة اللفظية منحصرة في هذين النوعين على رأي ، وفي الدلالة المطابقية على رأي ، ومما يؤكد ذلك « أن الرجل إذا قال : أعتقت غانما لسواده ، وله عبيد أخر سود ، فإنهم لا يعتقون عليه وفاقا ، ولو كانت دلالته لفظية قائمة مقام قوله : أعتقت كل عبيدي السود ، لما كان كذلك ، بل كانوا يعتقون عليه من غير اعتبار نية ، ولا علم بقصده » .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن ذلك لايفيد ثبوت الحكم في غير الصورة التي نص عليها بطريق أنه يفيد الأمر بالقياس » ، لأن قوله : حرمت الخمر لكونها مسكرة يحتمل أن يكون علة حرمته مطلق الإسكار ، ويحتمل أن يكون إسكارها ، وهذا لأن لله تعالى أن يجعل إسكار الخمر لخصوصيته علة للتحريم . . . وتكون فائدة ذكر العلة زوال التحريم عند زوال الإسكار ، وإذا احتمل واحتمل لم يجز التعبد به إلا بأمر مستأنف بالقياس »[1] .

ومثل ذلك نجده عند الإمام بدر الدين الزركشي (ت ٧٩٤ هـ) ، حيث نقل ترجيح الصفي الهندي المتقدم ، ولذلك ينبه إلى « أن القائلين بالاكتفاء مطلقا هم أكثر نفاة القياس » ، ولاشك أن مثل هذا تناقض منهم ، ومع ذلك « لايستنكر ذلك منهم ، لأنهم يرون أن التنصيص على علة الحكم ينزل منزلة اللفظ العام في وجوب تعميم الحكم ، ولا فرق عندهم بين أن يقول حرمت المر لإسكارها ، أو حرمت كل مسكر . . .»[2] .

وهذا الإجراء نفسه نجده قبل ذلك بوقت طويل عند الفقيه الأصولي الشافعي الآمدي (ت ٦٣١ هـ) ، حيث رجح أن الشارع إذا نص على علة الحكم ، فإنه لا يكفي ذلك في تعدية الحكم بها إلى غير محل الحكم المنصوص ، دون ورود التعبد

---

(١) انظر : نهاية الوصول (٢ / ١٤٧ / أ) .

(٢) انظر : البحر المحيط (٢٧٢ / ب) .

بالقياس بها ، ويعلل الآمدي ذلك بأنه « إذا قال الشارع : حرمت الخمر لأنه مسكر ، ولم يرد التعبد بإثبات التحريم بالمسكر في غير الخمر ، فالقضاء بالتحريم في غير الخمر كالنبيذ » لا يخلو من حالتين :

الحالة الأولى : أن القضاء بالتحريم فيما عدا الخمر من المسكرات ، لأن اللفظ اقتضى بعمومه تحريم كل مسكر ، وأن قوله « حرمت الخمر لأنه مسكر » ينزل منزلة قوله : « حرمت كل مسكر » . لكن هذه الحالة سرعان مايحكم الآمدي عليها بالامتناع « من حيث أن قوله : حرمت الخمر لإسكاره ، لا دلالة له من جهة اللغة على تحريم كل مسكر ، كدلالة قوله : حرمت كل مسكر ، ولهذا فإنه لو قال : اعتقت عبيدي السودان ، عتق كل عبد أسود له ، ولو قال : أعتقت سالما لسواده ، فإنه لا يعتق كل عبد له أسود ، وإن كان أشد سوادا من سالم ، وكذلك إذا قال لوكيله : بع سالم لسوء خلقه ، لم يكن له التصرف في غيره من العبيد بالبيع ، وإن كان أسوأ خلقا من سالم » .

الحالة الثانية : أن تعميم التحريم فيما عدا الخمر من المسكرات ، إنما هو لوجود العلة في غير الخمر ، وهذا أيضا ممتنع لوجهين :

« الأول : أنه لو كان وجود مانص على علته كافيا في إثبات الحكم أينما وجدت العلة دون التعبد بالقياس ، للزم من قوله : أعتقت سالما لسواده ، عتق غانم إذا كان مشاركا له في السودا ، وهو ممتنع » .

« الثاني : أنه من الجائز أن يكون ماوقع التنصيص عليه هو عموم الإسكار ، ومن الجائز أن يكون خصوص إسكار الخمر ، لما علم الله فيه من المفسدة الخاصة به ، التي لا وجود لها في غير الخمر » ، ولاشك أنه اذا احتمل الخصوص والعموم ، فالتعدية ـ حينئذ ـ تكون ممتنعة ، الا أن يرد الأمر بالقياس[1] .

وهذا ـ أيضا ـ مارجحه القاضي البيضاوي (ت ٦٨٥ هـ) في المنهاج ، ومال إليه ابن السبكي (ت ٧٧١ هـ) في الإبهاج ، والإمام الرازي (ت ٦٠٦ هـ) في المحصول[2] ، وهذا ـ أيضا ـ مانميل الى ترجيحه ، والله أعلم بالصواب .

---

(١) انظر : الاحكام للآمدي (٤ / ٥٦) .

(٢) انظر : المحصول (٢ / ق ١٦٤٢) ، الابهاج (٣ / ٢٥) ، نهاية السول (٣ / ٢٤)

الخاتمـــة

وبعد ، فلم يكن في نيتنا الذهاب بهذا العمل إلى أكثر من إظهار كون
صيص على العلة أمرا بالقياس أم لا ؟ لنستفيد منه ـ على أقل تقدير ـ في المجال
لمري ، وهو تقوية الاحتجاج بالقياس ، وتوسيع دائرة الاعتماد عليه في النوازل
ستجدة ، والتي أعوز النص في معظمها .

وقد قمنا بهذا المجال ، وهو بحث المسألة ، بما استطعنا القيام به ، من تمهيد
رضوع ، وعرض لمجال هذه المسألة في المباحث الأصولية ، وبخاصة في باب
اس ، وأقوال العلماء وأدلتهم التفصيلية والمناقشات والردود ، بغرض تحديد
جيح ووجه الرجحان ، رائدنا في كل ذلك فتح المجال للبحث والمناقشة ،
نتقال من المجال النظري إلى المجال العملي ، واقتراح أكثر مايمكن من الموضوعات
ث والمناقشة ، وهو محاولة لتجاوز الإدعاء الرائج ، « أن الأصول مادة جافة
نأخذ منها وماذا نستفيد منها في مجال التشريع ، وهو مازال متأثرا بالمنطق » .

ونحن نعتقد أن مثل هذا التحليل الذي قدمناه لهذه المسألة ، وبخاصة إذا
ناه بنوع من التطبيق الفعلي لبعض الفروع الفقهية ، يجعل ذلك كله الاعتقاد بأن
ل الفقه متأثر بالمنطق ـ غير موضوع ، وغير ذي بال ،

وآخر دعوانـــا أن الحمد لله رب العالمين .

ثبت المراجع

١ ـ الآيات البينات على شرح جمع الجوامع للمحلي ، تأليف أحمد بن قاسم العبادي (ت ٩٩٢ هـ) ، مطبوع بهامش شرح الجلال المحلي ، طبع مطبعة بولاق بمصر سنة ١٣٨٩ هـ .

٢ ـ الإحكام في أصول الأحكام للإمام أبي محمد علي بن أحمد بن حزم (ت ٤٥٦ هـ) تقديم الأستاذ الدكتور / إحسان عباس ، ط ٢ ١٤٠٣ هـ ـ ١٩٨٣ م ، نشر دار الآفاق الجديدة ـ بيروت .

٣ ـ الإحكام في أصول الأحكام / سيف الدين أبو الحسن علي بن علي الآمدي (ت ٦٣١ هـ) تعليق الشيخ عبد الرزاق عفيفي / ط ١ ١٣٨٧ هـ ، طبع الرياض .

٤ ـ إحكام الفصول في أحكام الأصول / لأبي الوليد الباجي (ت ٤٧٤ هـ) تحقيق الدكتور عبد المجيد تركي ، ط ١ / ١٤٠٧ـ١٩٨٦م طبع دار الغرب الاسلامي ـ بيروت .

٥ ـ الإبهاج في شرح المنهاج / للشيخ علي بن عبد الكافي السبكي ، وولده تاج الدين عبد الوهاب (ت٧٧١ هـ)، تحقيق وتعليق د /شعبان محمد اسماعيل ، طبع في مطبعة اسامة بالقاهرة سنة ١٤٠٢ هـ ١٩٨٢ م .

٦ ـ أصول السرخسي ، لأبي بكر محمد بن أحمد السرخسي (ت ٤٩٠ هـ)، طبع دار الكتاب بمصر .

٧ ـ البحر المحيط في أصول الفقه ، للإمام بدر الدين الزركشي (ت ٧٩٤ هـ) مخطوطة المكتبة الأهلية بباريس رقم (٨١١) .

٨ ـ البرهان في أصول الفقه ، لإمام الحرمين أبي المعالي الجويني (ت ٤٧٨ هـ) تحقيق د / عبد العظيم الديب ، ط / ١٣٩٩ هـ ، مطابع الدوحة الحديثة .

٩ ـ بنية العقل العربي / للدكتور محمد عابد الجابري ، ط ١ / ١٩٨٦م سلسلة منشورات دراسات الوحدة العربية في بيروت .

١٠ ـ بيان المختصر (شرح مختصر ابن الحاجب) تأليف شمس الدين أبي الثناء محمود عبد الرحمن الأصفهاني (ت ٧٤٩ هـ) ، تحقيق د / محمد مظهر بقا ، طبع شركة مكة للطباعة والنشر في مكة المكرمة .

١١ ـ التبصرة في أصول الفقه / للشيخ أبي إسحاق الشيرازي (ت ٤٧٦ هـ) تحقيق د / محمد حسن هيتو، طبع دار الفكر بدمشق سنة ١٤٠٠ هـ ـ ١٩٨٠ م .

- تعليل الأحكام ، تأليف محمد مصطفى شلبي ، ط ٢ / ١٤٠١ هـ - ١٩٨١ م ، دار النهضة العربية - بيروت .

- تقرير الشربيني بهامش جمع الجوامع للمحلي ، تأليف الشيخ عبد الرحمن الشربيني .

- التمهيد في أصول الفقه ، لأبي الخطاب محفوظ بن أحمد بن الحسن الكلوذاني الحنبلي (ت ٥١٠ هـ) ، تحقيق د / محمد بن علي إبراهيم ط١ / ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٥ م ، طبع دار المدني للطباعة والنشر / جدة .

- جمع الجوامع وشرحه للمحلي ، المتن للشيخ تاج الدين عبد الوهاب السبكي (ت ٧٧١ هـ) ، طبع دار الفكر - بيروت .

- حاشية البناني على شرح الجلال المحلي ، مطبوع بهامش جمع الجوامع وشرحه .

- الرسالة / للإمام الشافعي ، محمد بن إدريس ، تحقيق . محمد سيد الكيلاني ، ط ١/ ١٣٨٨ هـ - ١٩٦٦ م ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر .

- الروضة (روضة الناظر وجنة المناظر) ، للشيخ موفق الدين عبد الله بن أحمد بن قدامة (ت ٦٢٠ هـ) ط٢ / ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م ، مكتبة المعارف بالرياض .

- سنن الترمذي / للحافظ أبي عيسى محمد بن عيسى السلمي (ت ٢٧٩ هـ) طبع بولاق سنة ١٢٩٢ هـ .

- سنن الدارقطني ، للحافظ علي بن عمر الدارقطني (ت ٣٨٥ هـ) ، تحقيق : السيد عبد الله هاشم اليماني ، طبع شركة الطباعة الفنية بالقاهرة / ١٣٨٦ هـ .

- سنن أبي داود ، للحافظ الحجة سليمان بن الأشعث السجستاني (ت ٢٧٥ هـ) ، طبع المكتبة السلفية بالمدينة المنورة ، مع شرح عون المعبود .

- شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول ، للإمام شهاب الدين القرافي (ت ٦٨٤ هـ) ، تحقيق : طه عبد الرؤوف سعد ، ط ١ / ١٣٩٣ هـ - ١٩٧٣ م ، شركة الطباعة الفنية المتحدة .

- شرح الكوكب المنير / للعلامة محمد بن أحمد الفتوحي الحنبلي (ت٩٧٢ هـ) ، تحقيق : د . محمد الزحيلي ، ود . نزيه حماد ، دار الفكر بدمشق ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠ م .

- شرح اللمع في أصول الفقه / للشيخ الامام أبي إسحاق الشيرازي (ت ٤٧٦ هـ) تحقيق ودراسة الدكتور علي عبد العزيز العميريني ، ط ١ / ١٤٠٧ هـ ، طبع دار حراء في بيروت .

- شرح مختصر إبن الحاجب ، للقاضي عضد الدين والملة الإيجي (ت ٧٥٦ هـ) ، ومعه حاشية سعد الدين التفتازاني (ت ٧٩١ هـ) .

- صحيح البخاري للحافظ الحجة أبي عبد الله محمد بن اسماعيل البخاري (ت ٢٥٦ هـ) . طبع : المطبعة السلفية بالقاهرة .

٢٧ - صحيح مسلم للإمام الحافظ أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت ٢٦١ هـ) ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، طبع : دار إحياء التراث العربي .

٢٨ - الفائق في أصول الفقه للشيخ صفي الدين الهندي (ت ٧١٥ هـ) تحقيق ودراسة د . علي عبد العزيز العميريني . طبع دار الاتحاد الأخوي . ١٤١١ هـ. الطبعة الأولى .

٢٩ - فواتح الرحموت ، للعلامة عبد العلي محمد بن نظام الدين الأنصاري ، شرح مسلم الثبوت في أصول الفقه للإمام المحقق ابن عبد الشكور ، مطبوع بهامش المستصفي .

٣٠ - كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي / للعلامة علاء الدين عبد العزيز أحمد البخاري (ت ٧٣٠ هـ) ، طبع دار الكتاب العربي ١٣٩٤ هـ - ١٩٧٤ م بيروت .

٣١ - مباحث العلة في القياس عند الأصوليين للدكتور : عبد الحكيم عبد الرحمن سعد السعدي، ط ١ / ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م، طبع دار البشائر الاسلامية بيروت .

٣٢ - المحصول في علم أصول الفقه ، للامام فخر الدين الرازي (ت ٦٠٦ هـ) تحقيق الدكتور : طه جابر فياض ، ط ١ / ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠ م ، مطابع الفرزدق التجارية .

٣٣ - مختصر المنتهى ، للإمام إبن الحاجب المالكي (ت ٦٤٦ هـ)، نشر : مكتبة الكليات الأزهرية بالقاهرة سنة (١٣٩٣ هـ - ١٩٧٣ م) .

٣٤ - المستصفى من علم الأصول للشيخ الغزالي (ت ٥٠٥ هـ)، طبع : دار إحياء التراث العربي - بيروت .

٣٥ - المعتمد في أصول الفقه لأبي الحسين البصري (ت ٤٣٦ هـ) تقديم الشيخ خليل الميس، ط ١ / ١٤٠٣ - ١٩٨٣ م، طبع دار الكتب العلمية بيروت .

٣٦ - مناظرات في أصول الشريعة د. عبد المجيد تركي ط / دار الغرب الإسلامي ط ١ - ١٤٠٦ هـ . بيروت .

٣٧ - مناهج العقول (شرح البدخشي) للشيخ محمد بن الحسين البدخشي، مطبوع مع نهاية السول للأسنوي .

٣٨ - نبراس العقول في تحقيق القياس عند علماء الأصول، تأليف الشيخ عيسى منون، ط ١/ مطبعة التضامن الأخوي - القاهرة .

٣٩ - نهاية السول شرح منهاج الوصول في علم الأصول ، للإمام جمال الدين عبد الرحيم الأسنوي (ت ٧٧٢ هـ) ، طبع محمد علي صبيح وأولاده - بمصر .

٤٠ - نهاية الوصول في دراية الأصول للشيخ صفي الدين الهندي (ت ٧١٥ هـ) مخطوط دار الكتب المصرية (٥٧، أصول تيمور) .

دراسات في
اللغة العربية والآداب

مجلة جامعة أم القرى السنة الخامسة العدد السابع العام ١٤١٣ هـ

المؤثرات العربية في شعر الشاعر الانجليزي جيفري تشوسر « ١٣٤٠ - ١٤٠٠ م »

د . عاصم حمدان علي*

* حصل على بكالوريوس في اللغة العربية وآدابها ، « مرتبة الشرف الأولى » من جامعة أم القرى بمكة المكرمة عام ١٣٩٦ هـ . درس في جامعة لانكستر بالمملكة المتحدة ، وحصل على الدكتوراه في الفلسفة من جامعة مانشستر عام ١٤٠٦ هـ . يعمل الآن أستاذا مساعدا بقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز بجدة .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص البحث

في هذا البحث الموسوم بـ « المؤثرات العربية في شعر الشاعر الانجليزي جيفري تشوسر ١٣٤٠ ـ ١٤٠٠ م نسعى إلى التحقق من قضية تأثر هذا الشاعر الذي أصبح شعره نموذجا يحتذى في الأدب الانجليزي ، من قضية تأثره بالأدب العربي الذي أصبح في تلك الفترة ذائعا ومشهورا في مراكز الثقافة الأوروبية لأسباب متصلة ببلوغ الحضارة الاسلامية المستوى الذي يمكنها من التأثر في الآخر فكرا وثقافة ، ويدور نطاق هذا التأثر حول محورين هامين الأول منهما صلة هذا الشاعر الانجليزي ببعض رواد الأدب الايطالي مثل دانتي وبترارك وبوكاشيو الذين أثبتت الدراسات العلمية تأثرهم بعناصر من الفكر الاسلامي والأدب العربي ولا يغفل البحث وهو يتعرض لتأثر الشاعر الانجليزي بملامح واضحة من الأدب الايطالي ، لا يغفل تلك القنوات التي تم فيها الالتقاء بين هذا الشاعر الانجليزي ونظرائه من الشعراء الايطاليين ، ونرى أن فرضية تأثر تشوسر بالأدب العربي في هذا المحور تميل إلى الأخذ بالرأي الذي يرى أن المؤثرات غير مباشرة وتتم عبر وسيط آخر وهو اللغات الأسبانية والفرنسية وغيرها .

أما المحور الآخر فتدور المناقشة فيه على امكانية التأثر المباشر بالأدب العربي ، فبعض الدارسين الغربيين يرى أن جزءا من قصص تشوسر الشعري يمثل في سماته ذلك التأثير الذي أحدثه البناء الفني لقصة ألف ليلة وليلة العربية في الأدب الأوروبي والتي بدأت نتيجة لجهود الترجمة في الانتشار والذيوع مع بداية القرن الرابع عشر الميلادي ، ويقود النقاش في هذه القضية إلى توقف ضروري عند تمثل بعض الشخصيات الفكرية الأوروبية لمضامين هذا العمل الابداعي العربي « ألف ليلة وليلة » وانعكاس ذلك على انتاجاتهم القصصية والشعرية كما مثلنا لذلك بحكايات « جرم » للأخوين يعقوب (١٧٨٥ ـ ١٨٦٣ م) في الأدب الألماني ، « وحكاية الشتاء » التي استمد أيضا الشاعر الألماني القصصي « كرستوف ماي فيلند » (١٧٣٣ ـ ١٨١٣ م) مادته القصصية فيها من مضامين هذا العمل العربي المشهور .

* **المبحث السادس : وفاته :**[1]

توفي أبو الحسن الأشعري ببغداد ودفن بين الكرخ وباب البصرة . وقد اختلف في سنة وفاته . اذ قيل توفي سنة ثلاث وثلاثين وثلاثمائة ، وقيل بنيف وثلاثين وقيل ثلاثين ، وقيل سنة أربع وعشرين وثلاثمائة وقال ابن عساكر وغيره بأن هذا الأخير هو الأصح أي توفي في سنة ٣٢٤هـ . وهذا ما قال به ابن حزم كما ذكره عنه الخطيب في تاريخه . وقال : السبكي في طبقاته : انه الأقرب . وقال ابن كثير : مات في هذه السنة أي سنة ٣٢٤هـ .

والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

الآراء الأصولية للامام أبي الحسن الأشعري ، ويمكن بيانها في المسائل التالية :

١ ـ مسئلة : في حد العلم وأنواعه :

المراد بهذه المسئلة بيان حد العلم وأنواعه . فبالنسبة للحد نجد أن بعض العلماء قالوا بعدم حده وحجتهم أننا بأي شيء حددناه فالعلم أوفى منه في البيان وأبلغ في الإفادة .

أما من عرفوه من العلماء فقد اختلفوا في تعريفه .

فقال الامام أبو الحسن الأشعري رضي الله عنه معرفاً العلم : بأنه ما يوجب لمن قام به كونه عالماً[2] .

---

(١) انظر : وفيات الأعيان ٣ / ٢٨٤ ، وطبقات الشافعية الكبرى ٣ / ٣٤٧ وتاريخ بغداد ١١ / ٣٤٦ ، وشذرات الذهب ٢ / ٣٠٣ ، والبداية والنهاية ١١ / ١٨٧ ، واللباب ١ / ٦٤ ، والعبر ٢ / ٢٣ .

(٢) انظر : البرهان ١ / ١١٦ ، والتحقيق والبيان في شرح البرهان ١ / ١٢٣ ، والمنخول / ٣٦ وبيان معاني البديع ١ / ١٣٦ .

لم يكن تأثير الأدب العربي في الأدب الانجليزي تأثيرا مباشرا بل كان يتم عبر وسيط آخر وهو اللغات الأسبانية والفرنسية وغيرها ، وذلك لتجاور البلدان التي تتحدث هذه اللغات بالحواضر الاسلامية وماصاحب هذا التجاور من اعجاب بالأدب العربي وخصوصا الجانب القصصي منه ، واذا كان هذا التأثر تم في مرحلته الأولى عن طريق شبه الجزيرة الليبيرية وتلك الامارات الصليبية التي كانت تقوم في جزء من بلاد الشام ، فانه في مرحلته الثانية تم عن طريق ايرلنده واسكندينافه ، وربما كان ذلك عن الطريق التجاري الممتد بين بحر قزوين وبحر البلطيق[٢] .

ولقد ظهرت آثار هذا التأثر بين الأدبين العربي والانجليزي في منتصف القرن الرابع عشر الميلادي في قصة الشاعر الانجليزي « جيفري تشوسر » المعروفة باسم حكاية الفارس الغلام Squires Tale ، والتي يدل مطلعها الشعري على حدوثها في بلاط خان المغول على نهر الفلجا ، أو كما يقول « تشوسر » نفسه : في السراي ببلاد التتار[٣] At Sarray, in the Land of Tartarye Ther dewlte aking that werryed Russy.

ويذهب « هامتلون جب » و« ادموند بوزورث »[٤] ، إلى أن الاشارة التي وردت في مطلع هذه القصة الشعرية تعود إلى عاصمة القبيلة الذهبية في جنوب روسيا ، وفيها دلالة على التأثر بقصص ألف ليلة وليلة ، والتي يحتمل رجوع انتشارها في أوروبا إلى ألئك التجار الايطاليين الذين كانوا يترددون على اقليم البحر الأسود.

ومع تخصص الباحثين الانجليزيين « جب » و « بوزورث » في الدراسات الأدبية إلا أنهما لم يبحثا في حياة « تشوسر » أو أبي الشعر الانجليزي كما تطلق عليه موسوعة الأدب الانجليزي[٥] ، ومؤسس اللغة الجميلة كما دعاه « توماس هو كليف » « ١٣٧٠ ـ ١٤٥٠ م » ، مما يمكن أن نستدل منه على تأثر مباشر بين هذا الشاعر الانجليزي والبيئات الفكرية التي كانت تعتبر في عصره مصدرا مباشرا للثقافة العربية كفرنسا وايطاليا مثلا .

تشير المصادر التي تعرضت بالتفصيل لحياة تشوسر إلى أنه عمل في الخدمة العسكرية مما أهله لأن يكون أحد أفراد جيش أدوارد الثالث الذي غزا فرنسا في عام ١٣٥٩ / م[٦] ، ولم يرجع « تشوسر » إلى بلده بريطانيا بعد هذا الغزو فلقد بقي أسيرا لدى الفرنسيين لمدة تصفها المصادر الأدبية بأنها قصيرة ، مما ينفي افتراض تأثره

باللغة الفرنسية في مدة وجيزة كهذه ، ويرجع بعض الدارسين تردد كلمات فرنسية في كتابات تشوسر في تلك الفترة إلى الوسط الأدبي الانجليزي والذي كان يشجع كثيرا على تعلم اللغة الفرنسية بينما يربط عدد من النقاد بين استخدام « تشوسر » للتكنيك القصصي الذي يتكيء على التجارب المتخيلة في بناء بعض قصائده مثل « برلمان الطيور » Pariliament of fowles « و « كتاب الدوقة » The Book of the Duchess وبيت الشهرة The house of fame ، وبين منابع الثقافة الفرنسية ، وأن هذا التكنيك يعد ثمرة طبيعية لاتصال الشاعر بالأدب الفرنسي الذي عرف مثل هذه الأساليب الفنية والتي افتتن بها تشوسر إلى الحد الذي دفعه إلى ترجمة القصيدة الفرنسية الشهيرة « قصيدة الوردة » Le Roman de la rose [٨] ، وهي قصيدة يمكن تصنيف تجربتها ضمن ما يسمى بالرؤية المتخيلة[٩] ، واذا كان الأدب الفرنسي قد ترك بصماته وملامحه على جزء من انتاج « تشوسر » الشعري فيما يتصل بقضية البناء الفني للقصيدة والمتمثل في استعماله للبيت المؤلف من ثمانية مقاطع أو في اعتماد الخيال مصدرا من مصادر التجربة ومايرتبط بذلك من عمق فلسفي وحوار مكثف بدا واضحا على وجه التحديد في عمله الشهير برلمان الطيور ، فان هذا الأسلوب المقتبس قد أصبح موضع احتذاء من قبل بعض الشعراء الانجليز في العصور التي تلت عصر « تشوسر »[١٠] وخير مثال لهذا الاحتذاء الذي يدل على مكانة « تشوسر » في تاريخ الأدب الانجليزي هو الشاعر Thomas Warton [١١] الذي يرى بعض النقاد الانجليز حضورا قويا لعمل تشوسر المذكور « برلمان الطيور » في بعض ابداعاته الشعرية .

لقد كانت صلة « تشوسر » بالبلاط الملكي في بلاده صلة قوية مما هيأ له فرص القيام برحلات ديبلوماسية سرية في الفترة « ١٣٧٠ ـ ١٣٨٠ م » كان من بينها رحلتان إلى ايطاليا ، وقد حقق إلى جانب مهماته الرسمية بعضا من رغباته الشخصية المتصلة بنزعته الأدبية حيث قضى وقتا أدبيا ممتعا مع الشاعر الايطالي « بترارك » ١٣٠٤ ـ ١٣٧٤ / م والذي كان قد بلغ السبعين من عمره وذلك في منطقة « Padua » شمال ايطاليا[١٢] استمع فيه إلى بعض القصص الشعري الذي أصبح ذائعا في الوسط الأدبي الايطالي في تلك الفترة ، وقد كان من نتائج ذلك الاتصال بمنابع الثقافة الايطالية وقوع « تشوسر » تحت تأثير تيارات الأدب الايطالي ، وعلى وجه أخص التأثر بانتاج الشعراء دانتي ، وبترارك ، وبوكاشيو[١٣] ، وبدا ذلك التأثير

واضحا في انتاجه الشعري الذي أبدعه في الحقبة الأخيرة من حياته « ١٣٧٢ ـ ١٤٠٠ / م » ، حيث بدأ ممارسة نظم القصيدة التي تقوم على البيت المؤلف من عشر تفعيلات[١٤] ، وبدا هذا النظام الموسيقي والشعري واضحا في مقدمة « أسطورة النساء الصالحات » ، وكذلك في بناء قصيدته الأكثر شهرة « قصص كنتربري »[١٥] وفي أحد مقاطع هذه القصيدة تطالعنا الرموز الخاصة بالثقافة الايطالية من شخصيات أدبية مثل « فرنسيس بترارك » . أو مواضع معينة حيث التقى الشاعر المذكور[١٦] .

ويذهب بعض الباحثين ومنهم المستشرق الانجليزي « هاملتون جب » إلى أن بعض القصص الخرافية الغنائية Chante-Fable نادرة الوجود في الآداب الأوروبية في حين أنها شائعة في الآداب العربية الشعبية ، ثم أن من الآداب العربية ماكان موضوعه الرحلات وعجائب المخلوقات وقد تركت هذه أثرا في الأدب الأوروبي وحدث ذلك في عصر كانت فيه أوروبا تكاد لا تعرف السفر إلا بقصد الحج إلى الأراضي المقدسة ، ولم يكن بد مع هذا النقل الشفوي الذي كان يصحب هذه الأسفار من ذيوع العناصر الخرافية وانتقالها إلى جهات بعيدة نائية ، وبهذه العناصر كان يزين شعراء ايطاليا في القرن الثالث عشر الميلادي من أمثال « ماركو بولو » Marco Polo [١٧] مواد كتابتهم ، ومن المرجح أيضا أن بوكاشيو Boccaccio ، الذي عاش في القرن الرابع عشر الميلادي « ١٣١٣ ـ ١٣٧٥ / م » قد اشتق قصصه الشرقية التي ضمنها قصص « الديكاميرون » Decamerone ، من تلك المصادر التي نقلت عن طريق المشافهة[١٨] ، وخصوصا أنه عرف في الحقبة التاريخية التي ظهرت فيها إبداعاته بأنه النموذج الفريد للأديب القاص « Story teller » [١٩] .

وفي الوقت الذي يؤكد دارسو الأدب الايطالي محاكاة « تشوسر » في كتاباته القصصية للأسلوب القصصي المتمثل في ابداعات « بوكاشيو »[٢٠] ، يرى بعض دارسي تاريخ الأدب الانجليزي[٢١] أن الفكرة الأساسية لعمل تشوسر « قصص كنتربري » هي فكرة مستوحاة تحديدا من عمل بوكاشيو « الأيام العشرة »[٢٢] ، بينما يميل بعض الدارسين الغربيين إلى رأي مضمونه أن جزءا من قصص تشوسر الشعري يمثل في سماته تأثير البناء الفني لقصة ألف ليلة وليلة العربية في الأدب الأوروبي والتي بدأت نتيجة لجهود الترجمة في الانتشار والذيوع مع بداية القرن الرابع عشر الميلادي[٢٣] . وأن يكن القارىء الانجليزي ـ مع استثناء للفئة المثقفة ـ لم يتمكن من

الفرنسية في مدة وجيزة كهذه ، ويرجع بعض الدارسين تردد كلمات فرنسية في
، تشوسر في تلك الفترة إلى الوسط الأدبي الانجليزي والذي كان يشجع كثيرا
لم اللغة الفرنسية بينما يربط عدد من النقاد بين استخدام « تشوسر » للتكنيك
ي الذي يتكيء على التجارب المتخيلة في بناء بعض قصائده مثل « برلمان
« Pariliament of fowles » و « كتاب الدوقة » The Book of the Duchess
الشهرة The house of fame ، وبين منابع الثقافة الفرنسية ، وأن هذا
ك يعد ثمرة طبيعية لاتصال الشاعر بالأدب الفرنسي الذي عرف مثل هذه
ب الفنية والتي افتتن بها تشوسر إلى الحد الذي دفعه إلى ترجمة القصيدة
ية الشهيرة « قصيدة الوردة » Le Roman de la rose [٨] ، وهي قصيدة يمكن
ـ تجربتها ضمن ما يسمى بالرؤية المتخيلة[٩] ، واذا كان الأدب الفرنسي قد
سماته وملامحه على جزء من انتاج « تشوسر » الشعري فيما يتصل بقضية البناء
للقصيدة والمتمثل في استعماله للبيت المؤلف من ثمانية مقاطع أو في اعتماد الخيال
ا من مصادر التجربة ومايرتبط بذلك من عمق فلسفي وحوار مكثف بدا
ا على وجه التحديد في عمله الشهير برلمان الطيور ، فان هذا الأسلوب المقتبس
بح موضع احتذاء من قبل بعض الشعراء الانجليز في العصور التي تلت عصر
سر »[١٠] وخير مثال لهذا الاحتذاء الذي يدل على مكانة « تشوسر » في تاريخ
، الانجليزي هو الشاعر Thomas Warton [١١] الذي يرى بعض النقاد
ليز حضورا قويا لعمل تشوسر المذكور « برلمان الطيور » في بعض ابداعاته
ية .

لقد كانت صلة « تشوسر » بالبلاط الملكي في بلاده صلة قوية مما هيأ له فرص
برحلات ديبلوماسية سرية في الفترة « ١٣٧٠ ـ ١٣٨٠ م » كان من بينها رحلتان
طاليا ، وقد حقق إلى جانب مهماته الرسمية بعضا من رغباته الشخصية المتصلة
، الأدبية حيث قضى وقتا أدبيا ممتعا مع الشاعر الايطالي « بترارك »
١ ـ ١٣٧٤ / م والذي كان قد بلغ السبعين من عمره وذلك في منطقة
Pa » شمال ايطاليا[١٢] استمع فيه إلى بعض القصص الشعري الذي أصبح
في الوسط الأدبي الايطالي في تلك الفترة ، وقد كان من نتائج ذلك الاتصال
الثقافة الايطالية وقوع « تشوسر » تحت تأثير تيارات الأدب الايطالي ، وعلى
اخص التأثر بانتاج الشعراء دانتي ، وبترارك ، وبوكاشيو[١٣] ، وبدا ذلك التأثير

واضحا في انتاجه الشعري الذي أبدعه في الحقبة الأخيرة من حياته « ١٣٧٢ ـ ١٤٠٠ / م » ، حيث بدأ ممارسة نظم القصيدة التي تقوم على البيت المؤلف من عشر تفعيلات[١٤] ، وبدا هذا النظام الموسيقي والشعري واضحا في مقدمة « أسطورة النساء الصالحات » ، وكذلك في بناء قصيدته الأكثر شهرة « قصص كنتربري »[١٥] وفي أحد مقاطع هذه القصيدة تطالعنا الرموز الخاصة بالثقافة الايطالية من شخصيات أدبية مثل « فرنسيس بترارك » . أو مواضع معينة حيث التقى الشاعر المذكور[١٦] .

ويذهب بعض الباحثين ومنهم المستشرق الانجليزي « هاملتون جب » إلى أن بعض القصص الخرافية الغنائية Chante-Fable نادرة الوجود في الآداب الأوروبية في حين أنها شائعة في الآداب العربية الشعبية ، ثم أن من الآداب العربية ماكان موضوعه الرحلات وعجائب المخلوقات وقد تركت هذه أثرا في الأدب الأوروبي وحدث ذلك في عصر كانت فيه أوروبا تكاد لا تعرف السفر إلا بقصد الحج إلى الأراضي المقدسة ، ولم يكن بد مع هذا النقل الشفوي الذي كان يصحب هذه الأسفار من ذيوع العناصر الخرافية وانتقالها إلى جهات بعيدة نائية ، وبهذه العناصر كان يزين شعراء ايطاليا في القرن الثالث عشر الميلادي من أمثال « ماركو بولو » Marco Polo [١٧] مواد كتابتهم ، ومن المرجح أيضا أن بوكاشيو Boccaccio ، الذي عاش في القرن الرابع عشر الميلادي « ١٣١٣ ـ ١٣٧٥ / م » قد اشتق قصصه الشرقية التي ضمنها قصص « الديكاميرون » Decamerone ، من تلك المصادر التي نقلت عن طريق المشافهة[١٨] . وخصوصا أنه عرف في الحقبة التاريخية التي ظهرت فيها إبداعاته بأنه النموذج الفريد للأديب القاص « Story teller » [١٩] .

وفي الوقت الذي يؤكد دارسو الأدب الايطالي محاكاة « تشوسر » في كتاباته القصصية للأسلوب القصصي المتمثل في ابداعات « بوكاشيو »[٢٠] ، يرى بعض دارسي تاريخ الأدب الانجليزي[٢١] أن الفكرة الأساسية لعمل تشوسر « قصص كنتربري » هي فكرة مستوحاة تحديدا من عمل بوكاشيو « الأيام العشرة »[٢٢] ، بينما يميل بعض الدارسين الغربيين إلى رأي مضمونه أن جزءا من قصص تشوسر الشعري يمثل في سماته تأثير البناء الفني لقصة ألف ليلة وليلة العربية في الأدب الأوروبي والتي بدأت نتيجة لجهود الترجمة في الانتشار والذيوع مع بداية القرن الرابع عشر الميلادي[٢٣] . وأن يكن القارىء الانجليزي ـ مع استثناء للفئة المثقفة ـ لم يتمكن من

معرفة القصة والتفاعل معها إلا في بداية القرن الثامن عشر الميلادي
« أنطوان جالاند » Antoine Galland ، أستاذ الدراسات العربية في ا
باريس ، بترجمتها وعن هذه الترجمة الفرنسية تم نقل هذا العمل الأد
الانجليزية ، إلاّ أنه في عام ١٨١١ م قام الدكتور « جوناثا
Jonathan Scot، أستاذ الدراسات الشرقية ـ عندئذ ـ بالكلية الهندية
طبعة منقحة من القصة وذلك بالرجوع إلى الأصل العربي ويبدو
« جوناثان » بالدكتور « وايت » أستاذ الدراسات العربية بجامعة اكسف
دور في دفع الأول للاهتمام بالقصة العربية ، ولكن الطبعة الانجليزية
برعاية علمية كبيرة هي الطبعة التي قام بنشرها المستشرق الانجليز
« ادوارد وليام لاين » Edward lane سنة ١٨٣٩ / م[٢٤] ، ويؤكد هذا
يميل إلى ذيوع القصة وتغلغلها بصورة مثيرة في المجتمع الأوروبي أثناء
عشر الميلادي ، ماذهب اليه « محسن مهدي » أستاذ الدراسات الع
هارفارد ومحقق كتاب ألف ليلة وليلة من أن السواح الأوروبيين ممن ز
خلال القرن الثاني عشر من الهجرة (القرن الثامن عشر من الميلاد) كا
الكتاب مترجما إلى لغاتهم من نسخ خطية اعتقدوا هم أيضا أنها ناقص
يبحثون عن نسخة كاملة منه[٢٥] .

وإذا كانت البدايات لترجمة هذا العمل قد تركت آثارها
البعض ـ في أعمال أديب وشاعر انجليزي كبير مثل « تشوسر » فان التر
والمتابعة قد تركت آثارا مختلفة منها دفع بعض الشخصيات الانجل
بنشاطها العلمي والفكري لزيارة الشرق وخاصة الجزيرة العربية ومن
ريتشارد بيرتن (١٨٢١ ـ ١٨٩٠ / م) أحد المستشرقين الذين عرفوا با
العربية والذي أقدم بنفسه في أخريات حياته بالتعاون مع الدكتور «
« Steinhauser »[٢٦] على ترجمة ألف ليلة وليلة ، ولكن ظروفا غامضة
الأمر إلى دفع بيرتن لحرق أجزاء من هذه الترجمة[٢٧] قبل اتمامها والتي
الباحثين أن تكون ترجمة ذات قيمة كبيرة لمعرفة « بيرتن » العميقة بالشع
بعض المدن العربية وخصوصا دمشق والتي مكنته من معرفة المجت
والتعاطف مع بعض قضاياه .

على أن قصص ألف ليلة وليلة لم يقتصر ذيوعها والاهتمام بها ومايمكن أن ينتج عنه من تمثل لها واستيحاء لعناصرها الفنية من قبل الأدباء والشعراء على المجتمع الانجليزي وحده ، بل اتسع نطاق ذلك ليشمل مجتمعات أخرى مثل المجتمع الألماني . فحكايات « جْرِمْ » Grimm وللأخوين يعقوب (١٧٨٥ ـ ١٨٦٣ / م) في الأدب الألماني تدل على تأثرها الواضح بهذا القصص وهو ما اعترف به المؤلفان في التعليقات على هذه الحكايات ، يضاف إلى هذا أيضا تأثر الشاعر الألماني القصصي « كرستوف ماري ڤيلند » (١٧٣٣ ـ ١٨١٣ / م) بقصص ألف ليلة وليلة حيث استمد منها مادة قصيدته القصصية « حكاية الشتاء »[٢٨] .

نحن إذا ازاء رأيين مختلفين ولكنهم يقودان إلى نتائج متشابهة ، الأول منهما يميل إلى أن « تشوسر » الذي تنقسم حياته الأدبية إلى ثلاث مراحل ، الأولى منها تمتد حوالي ثلاثة عشر عاما ١٣٥٩ ـ ١٣٧٢ / م ، وهي مرحلة التأثر بالثقافة الفرنسية ، ثم المرحلتان الأخيرتان ، واللتان تصلان إلى حوالي ثمانية وعشرين عاما « ١٣٧٢ ـ ١٤٠٠ / م » وهي الحقبة الزمنية التي تأثر فيها الشاعر بانتاج الشعراء الايطاليين وعلى وجه أخص « دانتي » و« بوكاشيو » الذين أثبتت الدراسات تأثرهم بعناصر من الفكر الاسلامي والأدب العربي ، فدانتي كما أثبت المستشرق الأسباني أسين بالاثيوس سنة ١٩١٩ / م « Asin Palacios » تأثر البنية العامة للملحمته « الكوميديا الالهية » بالعناصر الاسلامية[٢٩] ، كما أكد هذا الرأي بعد سنوات قليلة الباحثان « مونيوت سنديو » و« انريكو تشير ولي » اللذان نشرا الترجمات اللاتينية والفرنسية لوثيقة معراج النبي ـ ﷺ ـ وقد تمت هذه الوثيقة في القرن الثالث عشر الميلادي برعاية ملك أسبانيا « الفونسو العاشر » وذهب الباحثان إلى أن وجود هذه الترجمات يدل على ذيوع قصة الاسراء والمعراج في جميع الأوساط الثقافية في عهد دانتي[٣٠] ، كما أن الدراسة التحليلية لمضمون بعض أبيات هذه الملحمة تبرهن على تأثر واضح بالفكر الاسلامي ، فالموضوع الرئيس للملحمة في رأي « شيلارالفز » Shella Ralphs تمثله أبياتها القائلة : الانسان جاء من عند الله ونهايته سوف تكون اليه[٣١] وهو معنى لا يحتاج إلى إعْمَالِ فكر لِرَدِّهِ إلى عقيدة التوحيد التي جاء بها الدين الاسلامي الحنيف . أما بوكاشيو فمع أن قصصه « الديكاميرون » لم تنل حتى الآن حظها من العناية والبحث إلا أن الأثر العربي في هذه المجموعة واضح جدا حتى

في اسم الكونت وهو « لوكانور » اذ أن هذا الاسم تحريف لاسم لقمان الحكيم الذي تنسب اليه حكايات عديدة جدا في الأدب القصصي العربي ومن بين الحكايات المأخوذة عن العربية فيها ، حكاية التاجر الذي عاد من الغربة ، وتتضمن مغزى حكاية عطيل التي استوحاها شكسبير فيما بعد في مسرحية عطيل ، كما أن الأثر العربي لم يكن حاضرا فقط في أعمال بوكاشيو بل تجاوزه إلى عدد آخر من الأدباء الايطاليين مثل « سترابارولا » Straparola الذي ألف مجموعة قصصية بعنوان الليالي الممتعة فيها تشابه واضح مع قصص عربية ، خصوصا قصص ألف ليلة وليلة. كذلك ألف « بازيل » مجموعة قصص بعنوان الأيام الخمسة فيها يروي قصصا كانت تتناقل شفاها في اقليم نابلي واخرى في اقليم اقريطش ، وهي قصص تركية الأصول ، وهذه بدورها عربية الأصول[٣٢] . ومن خلال هذا الارتباط الفكري والتأثر الأدبي بين الأديب الانجليزي « تشوسر » والأديبين الايطاليين دانتي وبوكاشيو يمكن تفسير الملامح العربية في انتاج تشوسر سواء كان ذلك في المضمون كما تدل عليه حكاية الفارس الغلام ، أو في البناء الفني لقصصه الأخرى مثل قصص كنتربري .

أما الرأي الآخر الذي تتشكل بداياته عند الباحث الانجليزي W.J. Cour Thope [٣٣] ، والذي ينطلق من نظرة أشمل تخص الأدب الأوروبي في القرن الرابع عشر الميلادي الذي بدأ يتفتح على المؤثرات القادمة من الشرق العربي ، وهي مؤثرات تأتي قصص ألف ليلة وليلة في مقدمتها ، فلا يمكن بالتالي أن يشذ عن هذا التلاقح الفكري والتلاقي الحضاري أديب كبير كتشوسر الذي دل البناء القصصي لديه على تأثره بأساليب هذا العمل الابداعي العربي .

ومن هذه المنطلقات العلمية التي قادنا اليها البحث في حياة الشاعر تشوسر يمكننا القول أن عمل الشاعر في البلاط الانجليزي لم يكن حدثا عابرا يدور في نطاق محدد لا يتجاوزه ، بل كان من منظور حضاري عملا هيأ للجزيرة الانجليزية الفرصة لاستقبال المؤثرات الفكرية من بلدان أوروبية أخرى مثل فرنسا وايطاليا والتي كان تجاورها مع بلاد الأندلس يشكل نقطة التقاء وتأثر الحضارة الغربية بالحضارة الاسلامية والعربية عامة ويدخل ضمن ذلك اللغة العربية والأدب العربي اللذان وصلا إلى مرحلة ناضجة تغري بالتمثل والاحتذاء[٣٤] .

وفي سياق هذا الانفتاح الغربي على حضارة الاسلام وتراثه والذي ساعد على وجوده تسامح الاسلام وعدالته ورحابة آفاقه الفكرية ، تمكن تشوسر الذي يتميز بعقلية متفتحة من التقاط بعض المؤثرات الفكرية والتي رأى فيها أدباء الانجليز تفردا وخصوصية يعكس احتفاءهم بها وكشفهم لأهميتها في الرقي بلغتهم وآدابها وصف « توماس هو كليف » السابق لشخصية « تشوسر » بأنه مؤسس اللغة الانجليزية الجميلة ، كما يدل على هذا التفرد أيضا ولع الشعراء الذين أتوا من بعده باستخدام القافية الملكية Rime Royal [٣٥] ، وهي القافية التي أخذها عن الشعراء الايطاليين[٣٦] الذين تحققنا من عملية تأثرهم بالأدب العربي وتمثلهم لبعض نصوصه ومحاولة تقليدها والنسج على منوالها .

التعليقـــات

١ - جيفري تشوسر Geoffery Ghaucer ، ابن تاجر انجليزي يدعى جون تشوسر الذي توفي سنة ١٣٦٦ / م ، ولد جيفري في لندن واختلف في تاريخ ولادته إلا أن موسوعة Cham Bers للأدب الانجليزي تميل إلى اعتهاد سنة ١٣٤٠ / م كتاريخ لولادة الشاعر ، وكان في بداية حياته فارسا صغيرا في القصر الملكي مما جعل الملك ادوارد الثالث وابنه من بعده يخصانه بكثير من العطف ، وكان عمله سفيرا للقصر الملكي في ايطاليا تعبيرا عن تلك الرعاية الخاصة ، ولقد كان اشتغاله بالأدب في الفترة التي قضاها في ايطاليا موازيا لاهتماماته الأخرى ، مما جعل الأدباء الانجليزي ينزلونه المنزلة التي ينزلها الايطاليون لشاعرهم الكبير دانتي .

١ - Sır Paul Harvey

The oxfor Companion to english Literature

(Oxford at the Clarendon Press, Third Edition, 1960, P, 154).

٢ - هاملتون جب ، الأدب ، تعريب عبد اللطيف حمزه ، (تراث الاسلام ، لجنة الجامعيين للنشر ، القاهرة ، ج ١ ، ص ١٨٠ .

٣ - Chaucer complete works ed, Walter W.Skeat (London, Oxford University Press, New York, Toronto. 1976) P. 628.

٤ - C.E.Bosworth, The influence of Arabic Literature on english literature (Azvre, London, No.5, 1980, P, 15.

٥ - Chamber's Cyclopaeıa of english literature ed, David Patrick, LL.D. (London) Edinburch, W.R. Chambers Limited, 1901, vol. 1.p,59

٦ - Amy Cruse, English Literature through The ages (George G Harrap, Co.L.T.D, London, Bombay, Sydney, 1928) P.80

٧ - F.St. John, Corbett, History of British Poetry (London: Gay and Bird, 1904) p.75

٨ - Geoffrey Ghaucer, The Franklin's Tale ed., A.V.C. Schmidt (Hodder and Stoughton, London, Sydney, Auckland, Toronto, 1980(P.8

٩ - يذكر بعض النقاد الغربيين أن هذه القصة الفرنسية ، كعمل أدبي تأتي في الدرجة الثانية بعد الانجيل من حيث عدد القراء ، ولقد كان أسلوبها الأدبي المتميز و التخيل الشعري ، سببا رئيسا وراء شهرتها الأدبية في القرون الوسطى مما دفع تشوسر إلى ترجمة أجزاء منها : انظر :

Pıero Boitani: English Medieval Narrative in the thirteenth and fourteenth centuries, translated by joan Krakover Hall (Cambridge University Press, Cambridge, 1982) PP. 71-113.

أما من جهة أنواعه : فقد قال العلماء :[1] بأنه ينقسم الى قديم ومحدث والقديم علم الله تعالى . والمحدث علم الخلق من الجن والأنس والملائكة وهو على ضربين : ضروري ومكتسب . والضروري : كل علم لم يقع عن نظر واستدلال . أما المكتسب : فهو كل علم وقع عن نظر واستدلال ، وقال : الامام أبو الحسن الأشعري بأن العلم مكتسب .

٢ ـ مسئلة : هل يتفاوت العلم في جزئياته :

المراد بهذه المسئلة هو هل أن بعض جزئيات العلم أقوى من بعض سواء أكان ضرورياً أو كسبياً ، التفاوت فيها هو بكثرة التعلقات في بعضها دون بعض كما في العلم بثلاثة أشياء والعلم بشيئين . أختلف العلماء في ذلك . فقال الامام أبو الحسن الأشعري رحمه الله :[2] بأن العلم يتعدد بتعدد المعلوم . فالعلم بهذا الشيء غير العلم بذلك الشيء ، فالعلم بأن الواحد نصف الأثنين مثلا أقوى من العلم بحدوث العالم .

٣ ـ مسئلة : تعريف الواجب :

جاء في بيان المعاني[3] قوله : لما ذكر حد الحكم أراد أن يذكر أقسامه . والحكم ان كان طلبا لفعل ينتهض تركه في جميع وقته سببا لاستحقاق العقاب فوجوب . وأضاف أبو الحسن الأشعري قيدا بعد قوله « الفعل » والقيد هو « غير كف » ليخرج عنه التحريم ، حيث أن التحريم طلب لفعل لكنه هو كف بناء على أن الكف فعل .

---

(١) انظر : شرح اللمع ١ / ١٤٨ وبيان معاني البديع ١ / ١٣٦ ، وشرح الكوكب المنير ١ / ٦٦ والتحقيق والبيان في شرح البرهان ١ / ١٢٣ والعدة في أصول الفقه ١ / ٨٠ .

(٢) انظر : شرح ذريعة الوصول إلى اقتباس زبد الأصول ١ / ٦٥ .

(٣) انظر : بيان المعاني ١ / ٥٦٣ ، وكذا نهاية الوصول إلى علم الأصول ١ / ١٣٩ ، والتحقيق والبيان في شرح البرهان ١ / ٤٤ .

١٠ ـ Thomas Quayle, Poetic diction A study of Eighteenth Centrury Verse (London, 1924, P.86).

١١ ـ كان قسا لمدينة Basingstoke ، حوالي منتصف القرن الثامن عشر الميلادي ، وأستاذا للشعر في أكسفورد ، وقام بنشر ترجمة لعمل فيرجل Eclogues and Georgics .
انظر : Alan Bold, Long man Dictionary of Poets (Long Man Group Limited, 1985, pp. 298-99.

١٢ ـ تشير المصادر الأدبية الانجليزية إلى أن زيارة تشوسر إلى ايطاليا تمت في سنة ١٣٧٢ / هـ ، حيث قضى ما يقرب من عام كامل متنقلا بين عدة أماكن في ايطاليا ، وكان من بينها القرية التي يقيم فيها الشاعر الايطالي « بترارك » .
انظر : *English Literature Through The ages p. 81*

١٣ ـ Henry Morley, First Sketch of English Literature (Cassell Petter Galpin, London, Paris, and New York) second Edition, p.110

١٤ ـ (نخبة من الأساتذة المختصين) ، تاريخ الأدب الغربي ، (طلاس للدراسات والترجمة والنشر ، دمشق ، ج ١ ، ص ١٣٠ .

١٥ ـ يؤرخ بعض دارسي الأدب الانجليزي لبداية كتابة « قصص كنتربري » بسنة ١٣٨٨ / م ، أي قبل وفاة تشوسر بعامين ، كما يشيرون إلى أنه على الرغم من وجود خمسين نسخة خطية لهذه القصيدة إلا أنها جميعا كتبت في تواريخ مختلفة من الخمسين سنة التي تلت وفاته .
انظر : English Literature through the ages, p. 85
ولمزيد من التفصيل حول « قصص كنتربري » وبالتحديد حول التكنيك الشعري الواحد الذي ينتظم هذه القصيدة « الحبكة ، النتيجة وموقف الشاعر من عملية السرد ، حيث تدور القصص حول موضوع شائع في الأدب الانجليزي في تلك الحقبة وماتلاها وهو الزيارة أو الحج ، Pilgrimage
انظر : Helen Cooper, « The Girl witt two Lovers, : Four Canterbury Tales » (Medieval studies) ed. P.L. Heyvorth, Oxford, 1981, PP. 65-81.

١٦ ـ English Literature Through the ages P.82

١٧ ـ « مارك بولو » رحالة مشهور ، ولد في أسرة عريقة في البندقية عام ١٢٧١ / م ، اتصل بأمبراطور الصين التتري في عصره وعمل له في سفارات عدة ، دَوَّنَ وقائع الرحلات التي قام بها إلى الشرق في كتاب يعتبره الدارسون الأول من نوعه في كشف أسرار الشرق للعالم الأوروبي .
انظر : تراث الاسلام ، ص : ١٧٩ ، وكذلك :
Richard Garnett, The History of Italian Literature (London, William Heinemann), P.105

١٨ ـ تراث الاسلام ، ص ص ١٧٩ ـ ١٨٠ .

١٩ ـ The History of Italian Literature, P.90

٢٠ ـ Op. Cit.P. 91

٢١ ـ F.St. John Corbett. Ahistory of British Poetry (London, 1904) P.74

٢٢ ـ الموضوع الرئيسي لقصيدة بوكاشيو المعروفة باسم « الديكاميرون » الأيام العشرة والتي كتبها سنة ١٣٥٢ / م ، هو أن مجموعة من الناس يقضون عشرة أيام في مقر ريفي قرب فلونسا بايطاليا ليقصوا مائة حكاية بعد تناول طعام العشاء ، وقد تشبع تشوسر بفكرة بوكاشيو هذه وحاول توظيفها في قصيدته « قصص كنتربري » مع اختلاف ظاهر في الأحداث والأمكنة والشخصيات .

انظر : المصدر السابق : ص ٧٤ .

٢٣ ـ W.J.Courthope : Ahistory of English Poetry (London, 1926) vol, 1, P. 285

٢٤ ـ The Arabian Night's Entertain Ments (Revisde with Notes by the Rev. Geo. Fyler Town Send), London, Frderick Warne and Co. And New York, Preface.

٢٥ ـ كتاب ألف ليلة وليلة من أصوله العربية الأولى . (حققه وقدم له محسن مهدي) شركة ا . ى . بريل للنشر ليدن ، ١٩٨٤ ، المقدمة ص ص ١٨ ـ ١٩ .

٢٦ ـ Georgiana M.Stısted : The True life of Captain Sir Richard, F.Burton, London. 1985, P,399

٢٧ ـ Robert Irwin : Apassion for th,un knowable, (The Times Literary Supplement, october 12 - 18, 1990, PP. 1089 - 1090

٢٨ ـ عبد الرحمن بدوي ، دور العرب في تكوين الفكر الأوروبي القاهرة ، ١٩٦٧ : م و ط ٢ ، ص ص : ٨١ ، ١٠١ ، ١٠٢ .

٢٩ ـ نذير العظمة ، المعراج والرمز الصوفي (بيروت ، ١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢ م ، ص ص ١٠١ ـ ١٠٣ .

٣٠ ـ صلاح فضل ، تأثير الثقافة الاسلامية في الكوميديا الالهية لدانتي (ط ٢ ، بيروت ١٤٠٥ / هـ) ص ص ٣٩ ـ ٤٠ .

٣١ ـ Shella Ralphs,: Astudy in the nature of Dante's Paradise (Manchester University, Press, 1959,) P.1

٣٢ ـ دور العرب في تكوين الفكر الأوروبي (مصدر سابق) ص ص ٦٨ ـ ٦٩ .

٣٣ ـ A History of English Poetry, P, 285

٣٤ ـ حول أثر اللغة العربية في اللغتين الأسبانية والبرتغالية وتأثير الكتابة العربية النثرية في الكتابات الأسبانية .

انظر : أميريكو كاسترو ، حضارة الاسلام في أسبانيا (ترجمة الدكتور سليمان العطار ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ص ٤١ ـ ٤٥ ـ ٧٤ .

٣٥ ـ تاريخ الأدب الغربي (مصدر سابق) ص ص ١٢٩ ـ ١٣٠ .

٣٦ ـ عن تأثر تشوسر بالقافية في الشعر الايطالي وخصوصا عند دانتي وبوكاشيو، انظر:
J.Norton Smith Chaucer's Anelida and Arcite (Medieval Studies) PP. 81 - 99 .

دراسات في
التاريخ والحضـــارة

جماعات الفرسان الدينية الإسبانية وحروبها مع المسلمين في الأندلس

د . سعد بن عبد الله البشري*

* على البكالوريوس في التاريخ الإسلامي من جامعة الملك عبد العزيز عام ١٣٩٨ هـ ممتاز مع مرتبة الشرف الأولى ـ حصل على الماجستير عام ١٤٠٢ هـ بتقدير ممتاز ـ نال الدكتوراه في التاريخ الإسلامي عام ١٤٠٦ هـ بتقدير ممتاز ـ عضو في إتحاد المؤرخين. يعمل حالياً أستاذاً مشاركاً بقسم التاريخ الإسلامي بجامعة أم القرى .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص البحث

كان قيام جماعات الفرسان الدينية الاسبانية إبان الحكم الاسلامي في الأندلس برهانا ساطعا على مدى تأثر الأسبان النصارى بالحياة الاسلامية القائمة في الجزيرة الايبيريه آنذاك .

ويبدو أن ملوك وحكام الممالك النصرانية أدركوا أهمية الدور الذي اضطلعت به جماعات المرابطين المسلمين ، أو المجاورين في حماية الحدود الاسلامية بكل شجاعة وتضحية وفداء ، يحدوهم في سبيل ذلك ايمانهم العميق بأهمية احراز النصر المبين أو الاستشهاد في سبيل الله ، وادرك النصارى آنذاك أهمية العامل الروحي في قوة وتماسك الجبهة الاسلامية ، وهداهم التفكير إلى السير على خطى المسلمين في انشاء جماعات دينية محاربة ، تستلهم العزم والفداء والشجاعة من ايمانها بدينها ، وما يعد به من ثواب وغفران ، وكان من نتيجة ذلك أن ظهر على الساحة العسكرية الاسبانية عدد من جماعات الفرسان الدينية ، أو ماعرف بالفرسان الرهبان ، وكان أشهرها جماعة فرسان قلعة رباح ، وفرسان شنت ياقب ، وذلك خلال القرن السادس الهجري / الثاني عشر الميلادي وكانت أولى مهمات هذه الجماعات حراسة الحدود النصرانية من جهة ، والاسهام في شن الهجمات على بلاد المسلمين من جهة أخرى ، وما من شك أن هذه الجماعات قامت بدور فعال في تقوية الجبهة النصرانية . ومن ثم احراز انتصارات ومكاسب على حساب المسلمين في الأندلس . وفي هذا البحث المتواضع نلقي بعض الأضواء على دور تلك الجماعات ، وما أسهمت به من جهود في محاربة مسلمي الأندلس . والقضاء على سيادتهم بها ، وكان أمر الله مفعولا .

خير القرن السادس الهجري / الثاني عشر الميلادي في الأندلس بظهور جماعات الفرسان الدينية النصرانية ، أو ما يعرف بالفرسان الرهبان ، وكان ذلك نتيجة للتطورات العسكرية والسياسية على الساحة النصرانية ، والتي أعقبت تنامي القوى النصرانية، واتساع نفوذها على حساب المسلمين، فأشرأبَّ النصارى إلى القضاء على دولة الاسلام ، وتصفية الوجود الاسلامي نهائيا من الجزيرة الايبيرية ، وماكان للأسبان أن ينجحوا في حشد قواهم لتحقيق تلك الغاية دون تعميق الروح الصليبية في نفوس شعوبهم وجنودهم .

كان في مقدمة الساعين إلى ترسيخ العامل الروحي وتوظيفه في الصراع العسكري بين الجبهتين النصرانية والاسلامية ، المنظمات الديرية المختلفة . وأهمها الأديرة الكلونية ، نسبة إلى دير كلوني في جنوب فرنسا ، الذي أنشأه وليم التقي دوق اكيتانيا ٢٩٨ هـ / ٩١٠ م . وكانت أحوال العالم الأوروبي قد تغيرت منذ مطلع القرن العاشر الميلادي ، وماأعقبه بفضل الحماس الديني الذي نشرته الحركات الديرية الجديدة ، وكان هدفها تقوية الجانب الروحي من الحياة الانسانية ، ومعالجة حالة التردي التي ألمت بالمجتمع الاقطاعي الأوروبي ، والعمل على دعم المعسكر النصراني ضد الأخطار المحدقة به[١] .

شجع الرهبان الكلونيون الأمراء والأهالي في جنوب فرنسا على الانخراط في الحملات الصليبية ضد مسلمي الأندلس ، وذلك منذ أوائل القرن الخامس الهجري / الحادي عشر الميلادي ، وكان الرهبان يرون في ذلك ما يحقق تطلعاتهم الدينية سواء على صعيد النتائج المرتقبة من الحرب الصليبية ، أو ما سيكون في ذلك من عون لهم على نشر نظامهم الديني في اسبانيا[٢] .

لم تكن الأديرة الكلونية هي الوحيدة على صعيد الدعم والتشجيع في محاربة المسلمين في الأندلس ، بل كان إلى جانبها منظمات دينية أخرى ، مثل منظمة أو

---

(١) إبراهيم علي طرخان : المسلمون في فرنسا وايطاليا . بحث بمجلة كلية الآداب جامعة القاهرة ، ج ٢٣ ، الجزء الثاني ص ١٢٧ ، وانظر بالتفصيل عن النظام الكلوني . نورمان كانتور : التاريخ الوسيط ، ترجمة وتعليق د. قاسم عبده ، ص ٣٠٣ .
(٢) قاسم عبده قاسم : ماهية الحروب الصليبية ، ص ٤٣ .

حركة الكارتوزية ، نسبة إلى مدينة كارتوزيا قرب جرنوبل بفرنسا ، وقد أسسها بر
الكولوني عام ٤٧٧ هـ / ١٠٨٤ م ، وكان كاهنا لمدينة رايمس والحركة ال
نستراتية ، نسبة إلى مدينة بريمونتريه بابرشيه لاؤن بفرنسا ، وقد أنشأها القد
نوربير سنة ٥١٤ هـ / ١١٢٠ م .

ومما يلفت النظر أن تلك الحركات الديريه هي مؤسسات دينية فرنسية لم يمنعها الو
الجغرافي ، أو ماكان يفترض فيها من ميل إلى التنسك والرهبنة ، من تسخير طا
وجهودها في ميدان النضال ضد المسلمين ، والعمل على القضاء على كيانهم السـ
والحضاري في الأندلس ، وبذلك احدثت الحركات الديريه نقلة هائلة في ص
الفكر والسلوك الديني الديري ، إذ أصبحت مقارعة ومنازلة المسلمين من
مهمات تلك الحركات الديرية وأسمى غاياتها .

ومن أهم الحركات الديرية ـ غير ماأشرنا إليه ـ حركة السترشيان ، التي أسـ
روبرت رئيس ديرموليم ٤٩٢ هـ / ١٠٩٨ م ويبدو أن أصحاب هذه المؤسـ
الدينية كانوا من أكثر المتحمسين لشن الحروب الصليبية ضد المسلمين في الأندلـ
اذ مالبثت هذه المنظمة أن أنشأت لها مركزا في أسبانيا ٥٤٤هـ/١١٤٩م ـ
نظمت فيه قوة حربية للقيام بواجب الحرب المقدسة ، والعمل على نشر نظام ا
السترشيانية في أسبانيا ، وتتميز أنظمة هذه الحركة بحب العمل والصبر والجلد
أدائه ، أكثر من ميلها إلى العبادة والتنسك . وقد امتد نشاط الحركة إلى البـ
فانشأت لها أديرة في منطقة الحدود بين المسلمين والنصارى ، وساهم كثير من ر
في حراسة الحدود ، وكطلائع في الحرب[٢] .

وهكذا يتضح لنا أهمية ماقامت به تلك الحركات الديرية من مساع حثـ
سبيل تأصيل روح الحماس الديني في النضال ضد المسلمين ، وكان لذلك أكبـ
في تقوية الجبهة النصرانية ، وهو مادفع الاسبان إلى التفكير في انشاء منظمـ

---

(١) إبراهيم طرخان : المرجع السابق ، ص ١٢٧
(٢) سعيد عاشور : أوروبا العصور الوسطى ، ج ١ ، ص ٥٢٨ ـ إبراهيم علي طرخان
السابق ، ص ١٢٧ .

جماعات دينية محاربة ، تستلهم العزم والتضحية والفداء من سلوك الرهبان والقساوسه ، الذين صبغوا الصراع بين الجبهتين الاسلامية والنصرانية بصبغة دينية ، ورأوا في محاربة المسلمين في الأندلس حربا صليبية مقدسة ، تحشد لها الطاقات ، ويوفر لها كافة ألوان الدعم .

وتجدر الاشارة إلى أن كثيرا من المصادر والمراجع تشير إلى مساهمة الأساقفة والرهبان والمطارنة في قتال المسلمين الأندلسيين ، وان أولئك كان لهم دور فعال في تأجيج الحرب الصليبية وتوسيع نطاقها ، وأن الكثير منهم ـ أي من رجال الدين النصارى ـ سقطوا في ميادين الحرب بعد أن فضلوا حياة القتال على حياة التنسك والرهبنة[1] .

اعتزم ملك اراغون الفونسو الأول أن ينشيء جماعة فرسان دينية ، وذلك في وقت لم تكن قد قامت في المشرق أية جماعة دينية محاربة ، ويبدو أنه وضع نصب عينيه ماشاهده وسمع به لدى المسلمين ، الذين عرفوا نظام المرابطة وحراسة الثغور ـ وهي حدود بلاد المسلمين مع الكفار ـ عن طريق جماعات دينية نذرت نفوسها في سبيل الله دفاعا عن الدين والوطن ، وعلى الرغم من أن النصارى الاسبان قد ألفّوا فيما بينهم جماعات من الفرسان ، ولكنها لم تكن تنتظم في جمعية حربية منظمة ، ولم يقتبسوا ذلك إلا عن طريق المسلمين المرابطين في الثغور[2] .

كان الرباط عنصرا أساسيا في الجهاد عرفه أهل الأندلس والمغرب ، ـ وهي بلاد تكثر فيها الثغور الاسلامية ـ قبل أن تعرفه الفرق العسكرية النصرانية بقرون

---

(١) انظر كأمثلة على ذلك : ابن عذارى : البيان المغرب ، قسم الموحدين ص ٢٦٣ ومابعدها : المراكشي : المعجب ص ٤٥٤ ـ الحميري : الروض المعطار ص ٦١٤ ، ابن أبي زرع : الأنيس المطرب ص ٢٢٧ ص ٢٣٧ ، يوسف أشباخ : تاريخ الأندلس في عهد المرابطين والموحدين ، ح٢ ، ص ٣٥٨ ومابعدها ـ خليل السامرائي : علاقات المرابطين بالممالك الأسبانية والدول الاسلامية ص ٢٤٤ ـ ٢٤٥ وص ٢٥٤ ، هشام أبو رميله : علاقات الموحدين بالممالك النصرانية والدول الاسلامية في الأندلس ص ٢٥٨ ـ ٢٥٩ .

(٢) يوسف أشباخ . تاريخ الأندلس في عهد المرابطين والموحدين ح ٢ ، ص ٢٦٤ .

عدة . وفي أسبانيا نجد كثيرا من المواضع والأماكن التي من أسمائها Rabita, Rabida ولفظ رباط العربي دخل اللغة الاسبانية ، ومنه اشتقت arrobda, arrebatar, rebato وكلها تعني المرابطة للقتال والحرب ، ووجود مثل هذه الألفاظ في الإسبانية دليل على شيوع مدلولها بين النصارى الإسبان ، وعليه فان ظهور الفرق العسكرية ، أو الجماعات الدينية المحاربة منذ القرن الثاني عشر أمر طبيعي ، انبثق عن التأثير الساحق الذي مثلته الحياة الاسلامية على أرض الأندلس(١) .

ولكن كيف تم ظهور الجماعات الدينية المحاربة ، أو جماعات الفرسان الدينية في إسبانيا ؟

للإجابة على هذا السؤال يجب علينا أن نعود إلى الأحداث السياسية والعسكرية التي تمت في أوائل القرن السادس الهجري / الثاني عشر الميلادي ، ففي ذلك الوقت طارت شهرة ملك اراغون الفونسو المحارب بسبب ماحققه من انجازات عسكرية كبيرة على حساب المسلمين ، ويأتي في مقدمة ذلك نجاحه الباهر في الاستيلاء على مدينة سرقسطه سنة ٥١٢ هـ / ١١٨ م ، وذلك في حملة صليبية ضخمة شارك فيها الآلاف من الفرنسيين وجموع كبيرة من الأساقفة والقساوسة والرهبان ، وقد أدرك الفونسو المحارب أهمية العامل الديني في حشد القوى والطاقات فسعى إلى انشاء جماعة دينية محاربة ، تقوم على الدفاع عن حدود مملكة اراغون ، وأنشأ لذلك قلعة مونريال ٥١٤ هـ / ١١٢ م . بيد أن مشروعه الطموح لم ينجح لافتقاره إلى الفرسان المؤهلين للقيام بتلك المهمة ، على أن الفونسو لم يصرف النظر عن ذلك الهدف ، فقد هداه التفكير أخيرا إلى إنشاء فرع للفرسان الداويه في أسبانيا(٢) ، وكان هؤلاء قد أسسوا جماعتهم في فلسطين ابان الحروب الصليبية ، وأبدوا مهارة قتالية في حروبهم مع المسلمين في بلاد الشام(٢) .

---

(١) لطفي عبد البديع : الاسلام في اسبانيا ص ١٠٣ - ١٠٤ .
(٢) يوسف أشباخ : المرجع السابق ، ج ٢ ، ص ٢٨٤ - ٢٨٥ .

٤ ـ مسئلة : حد المعجزة :

اختلف العلماء في حد المعجزة على أقوال متعددة . فقال الإمام أبو الحسن الأشعري رضي الله عنه :[1] هي فعل أو ما يقوم مقامه . وانما افتقر الى هذه الزيادة لأنه يصح أن تكون المعجزة عدماً خارقاً ، كما لو تحدى بأن ينعدم جبل فينعدم . كان ذلك خارقاً . وصح أن يكون معجزة ، وان كان العدم ليس بفعل .

وعرفها شارح البرهان بقوله : الصحيح في حدها : المعجزة معلوم خارق للعادة ظاهراً على حسب سؤال مدعي النبوة غير مكذب مع امتناع وقوعه في الاعتياد من غيره اذا كان يبغي معارضه .

٥ ـ مسئلة : حد العقل :

اختلف أهل العلم في تحديد المعنى المراد من العقل : فقال الإمام أبو الحسن الأشعري : العقل هو العلم .[2]

وقال الأبياري : والذي يصح عندنا في العقل ما حكيناه عن أبي الحسن الأشعري أنه يرجع الى العلم من غير زيادة ، وهو مطابق للغة ، وان كان لفظ العقل قد يطلق على زائد على العلم ، ولكن انما نريد نحن بعض مسمياته ، وهو ما يرادف العلم منها . اذ يقال : علمت وعقلت وفهمت بمعنى واحد .

٦ ـ مسئلة : في الكلام :

هذه المسئلة : اختلفت عبارات الأصوليين في العنونة لها فقد جاء في الواضح لأبن عقيل قوله[3] في حقيقة الأمر وهو قسم من أقسام الكلام بينما قال امام الحرمين الجويني في البرهان[4] الأمر من أقسام الكلام وجاء في شرح

---

(١) انظر : التحقيق والبيان في شرح البرهان ١ / ١٧٥ .
(٢) انظر : التحقيق والبيان في شرح البرهان ١ / ١١٤ .
(٣) انظر : الواضح في أصول الفقه ١ / ١٩٨ .
(٤) انظر : البرهان ١ / ١٩٩ .

ونلاحظ في سيرة الكونت ريموند برنجار الثالث حاكم برشلونة ، أنه مال في اخر حياته إلى الزهد والتنسك ، وآثر أن ينخرط في سلك فرسان الداويه ، وكان هؤلاء قد قدموا قبيل ذلك إلى برشلونة ، حيث أسسوا بها فرعا لجماعتهم ، وقد استقبلهم الكونت ريموند بترحاب بالغ ، ومنحهم قلعة جرانينا على مقربة من لارده ، وذلك ليسهموا بجهودهم في الاستيلاء على مدينة لارده ، وانتزاعها من أيدي المسلمين ، ولما توفي الكونت ريموند الثالث في ٥٢٦ هـ / ١١٣١ م ، خلفه على امارة برشلونه ابنه ريموند الرابع فسعى إلى تحقيق خطوات واسعة في سبيل توطين أعداد كبيرة من فرسان الداوية ، وتوسيع نشاطهم في امارته ، فبعث إلى كبير الداويه في بيت المقدس يطلب منه أن يرسل عددا منهم إلى امارته ، فاستجاب له كبير الداويه ، وبعث اليه بجمع من فرسان الداويه ، حيث أسس لهم ريموند الرابع أول دير في أسبانيا لهذه الجماعة ، وكون من هؤلاء جمعية فرسان الداويه ببرشلونه (قطالونيا) ، وذلك بصفة رسمية في مجلس ديني عُقد برئاسة المطران اولاجير ، ومنح هؤلاء الفرسان قلعة بربيره في المرتفعات المشرفة على لارده وطرطوشه سنة ٥٢٨ هـ / ١١٣٣ م[١] .

وأظهر فرسان الداويه حماسا بالغا في أداء المهام الموكلة اليهم في الدفاع عن مملكة اراغون ، وصد الهجمات الاسلامية عنها ، ويبدو أن الفونسو المحارب لمس مدى أهمية الدور الذي اضطلع به فرسان الداوية في حماية المناطق النصرانية ، ولهذا أقدم في وصيته على تخصيص ثلث مملكته لفرسان الداويه، ورغم ذلك لم ينالوا هذا النصيب بعد وفاة الملك ، بسبب أن الشعب الارغوني ثار على تقسيم المملكة ، وعُقد اجتماع بين الداويه والسلطة في اراغون على عهد ريموند برنجار ، لحل الخلاف بين الطرفين ، وذلك سنة ٥٣٨ هـ ١١٤٣ هـ ، وقد انتهى الاجتماع إلى قرارات تنص على أن يمنح فرسان الداويه نصيبا معينا في المدن والمناطق التي انتزعت من المسلمين ،

---

١) محمد عنان : المرجع السابق ج ١، ص ٥٠١ـ٥٠٢ـ أشباخ : المرجع السابق . ج ١، ص ١٨٤ .

مثل وشقه ويربشتر وقلعة أيوب وسرقسطه وغيرها ، وأن يعفوا من الخضوع لقضاء الملك ، وفي مقابل ذلك يتعهد الفرسان بحماية الحدود النصرانية[1] .

ونظرا للنجاح الذي أحرزه فرسان الداويه في مملكة اراغون ، فقد أبدى ملوك قشتاله والبرتغال استعدادهم للتعاون مع فرسان الداويه ، وتسهيل كل ما من شأنه أن يدفعهم إلى الاقامة والاستيطان في بلادهم ، فقدمت اعداد كبيرة منهم إلى مملكتي قشتاله والبرتغال ، وعُهد اليهم بالدفاع عن الحصون والقلاع المجاورة للمسلمين ، مقابل حصولهم على نصيب وافر من الأراضي[2] .

في خلال الفترة التي اضطربت فيها الأندلس على المرابطين في أواخر عهدهم ، نجح ملك قشتاله الفونسو السابع في الاستيلاء على عدد من الحصون والقلاع الاسلامية ، ومنها قلعة رباح ، وعهد بالدفاع عن هذه القلعة إلى فرسان الداويه ، وظل هؤلاء على نشاطهم الحربي في مهاجمة البلاد والمناطق الاسلامية القريبة من القلعة من جهة ، والدفاع عن القلعة من جهة أخرى ، ولما تم للموحدين القضاء على المرابطين وذلك سنة ٥٤١ هـ / ١١٤٦ م ، بسطوا سيادتهم على ماكان تحت أيدي المرابطين ، وسعوا إلى استرداد ماستولى عليه النصارى من القلاع والحصون ، ففي سنة ٥٥٣ هـ / ١١٥٨ م هاجم الموحدون قلعة رباح ، وكان هجومهم عنيفا فلم يقو فرسان الداويه على مواصلة الدفاع عن القلعة ، وبعثوا على عجل إلى ملك قشتاله يطلبون مساعدته ، ويبدون عدم استطاعتهم المحافظة طويلا على القلعة ، وكان في مدينة طليطله آنذاك أحد الرهبان المتحمسين لمقاتلة المسلمين ، ويدعى رايموند رئيس دير فتيرو ، وكان يشاركه حماسه أحد الرهبان الفرسان ، ويدعى ديجو بلاسكيث ، فسألا الملك سانشو أن يعهد اليهما بحماية القلعة ، فاستجاب لهما الملك وأيدهما يوحنا مطران طليطله ، وأخذ الراهب ريموند

---

(١) يوسف أشباخ : المرجع السابق . ج ٢، ص ٢٦٤ - ٢٦٥ .

(٢) سعيد عاشور : أوروبا العصور الوسطى ج ١ ، ص ٥٤٨ . وانظر شكيب أرسلان : خلاصة تاريخ الأندلس ص ١٧٨ - ١٧٩ .

يلقي خطبه وعظاته الدينية للدفاع عن القلعة أمام زحف المسلمين ، ووعد من يشارك في ذلك بالمغفرة ، فاجتمع له أثر ذلك عشرون الف مقاتل ، وكميات هائلة من المؤن والأسلحة والدواب ، فسار بهم ريموند إلى القلعة ، وكانت هذه القوة سببا رئيسيا في صمود القلعة وحمايتها من السقوط في أيدي الموحدين ، وعقب ذلك ألف ريموند وصاحبه ديجو من هؤلاء المقاتلين المتحمسين جمعية دينية محاربة . أطلق عليها جمعية فرسان قلعة رباح ، وذلك سنة ٥٥٧ هـ / ١١٦١ م وسوف نتحدث عنها بالتفصيل لاحقا .

وتجدر الاشارة إلى أن فرسان الداوية رغم انسحابهم من قلعة رباح ، إلا أنهم ظلوا زمنا طويلا يقدمون مساعدات جلى للممالك الإسبانية في حروبها مع المسلمين ، ويمكن أن نشير بوجه عام إلى أن هؤلاء الفرسان كان لهم نشاط فعال في جميع المعارك الكبرى في الأندلس ، اذ قاموا بالمشاركة في قتال المسلمين في موقعة الأرك التي وقعت بين الموحدين بقيادة الخليفة يعقوب المنصور ، وجيوش قشتاله بقيادة الملك الفونسو الثامن ، وذلك سنة ٥٩١ هـ / ١١٩٤ م . والتي أسفرت عن نصر كبير للمسلمين[١] .

كان بيدرو الثاني ملك اراغون شديد الاهتمام بتوسيع مملكته على حساب المسلمين ، فقام سنة ٦٠٧ هـ / ١٢١٠ م بغزو أراضي بلنسية ونجح بمساعدة فرسان الداويه في الاستيلاء على سلسلة من الحصون والقلاع وأهمها حصن الديموس[٢] .

وإذا كان فرسان الداوية قد نالوا نصيبهم من الفشل والخذلان في موقعة الأرك فقد كان لهم نصيب وافر من الانتصار الذي حققه النصارى على الموحدين في موقعة العقاب سنة ٦٠٩ هـ / ١٢١٢ م ، وكانت الجيوش النصرانية تتألف من ثلاثة أقسام الأول : من الصليبيين الأوربيين وعددهم مائة ألف ، الثاني : من قوات مملكة اراغون وفرسان الداويه ، والثالث : من قوات مملكة قشتاله ومملكة ليون ومملكة البرتغال ، وفرق كثيرة من فرسان الجماعات الدينية المحاربة ، وتعد هذه

---

(١) هشام أبو رميله : علاقات الموحدين بالممالك النصرانية والدول الاسلامية في الأندلس . ص ٢٦٠ .

(٢) محمد عنان : المرجع السابق ، ج ٢ ، ص ٦٠٤ - ٦٠٥ .

الموقعة التي تجمع فيها أكبر حشد صليبي في تاريخ الأندلس ، وشارك فيها جموع كبيرة من الأساقفة الرهبان ، جنبا إلى جنب مع الجنود والفرسان ، تعد أقسى ضربة حلت بالمسلمين ، وكانت نذيرا بزوال دولتهم[1] .

وفي حوالي سنة ٦٠٨ هـ / ١٢١١ م توفي ملك البرتغال سانشو الأول ، فخلفه على الحكم ابنه الفونسو الثاني ، وقد استهل حكمه بخلاف نشب بينه وبين اخواته ، اذ كان والده سانشو قد أوصى لهن ببعض الأراضي والقلاع فرفضن الاعتراف بسيادة اخيهن سانشو ، وطلبن الحماية من البابا ، ونشبت الحرب بين الطرفين ثم تدخلت البابويه وحلت النزاع ، وذلك بأن يُعهد بالأماكن المتنازع عليها إلى فرسان الداوية ، على أن تكون خاضعة لسيادة الملك ، ويُعطي دخلها للأميرات ، وصدر الحكم بذلك سنة ٦١٣ هـ / ١٢١٦ م[2] .

ويلاحظ من خلال ذلك أن فرسان الداويه كان لهم مكانة كبيرة في مملكة البرتغال ، وكان لهم نشاط عسكري يتمثل كما سبق أن أشرنا في المحافظة على حدود المملكة وحماية حصونها وقلاعها المتاخمة للمسلمين ، وان فرسان الداويه كانوا يتمتعون بثقة السلطة الملكية والبابوية في آن واحد .

وفي المملكة التي شهدت انبعاث قوة ونشاط فرسان الداوية وهي مملكة اراغون ، قام نزاع بين رجال المملكة بعد وفاة بدرو الثاني وكان مثار النزاع اصرار سيمون دي مونفور ، وهو من كبار القادة ، على احتجاز دون خايمي ، وهو الملك المنتظر وكان آنذاك طفلا، ولم يُخلِ سيمون سراح خايمي إلا بعد تدخل البابويه، وتم بعد ذلك اختيار استاذ فرسان الداوية جليم دي مونرادو وصيا على خايمي ، غير أن الفوضى والقلاقل مالبثت أن ثارت فكادت أن تعصف حرب أهلية بالمملكة ، وكان من الضالعين فيها كبير فرسان الداويه ، وكانت له أطماع ففرض على خايمي الاقامة الجبرية في قلعة منتشون ، وكان آنذاك في التاسعة من عمره غير أن انصاره مالبثوا ان انتزعوه من يد كبير فرسان الداويه ، وتمكن خايمي من اقرار الأوضاع لصالحه ٦٢٥ هـ / ١٢٢٧ م[3] .

---

(١) انظر : ابن عذاري : البيان المغرب قسم الموحدين ص ٢٦٣ ـ ٢٦٤ محمد عنان : عصر المرابطين والموحدين ج ٢ ، ص ٢٩٤ ـ ٢٩٥ .

(٢) يوسف أشباخ : المرجع السابق ج ٢ ص ٤٥٠ .

(٣) محمد عنان : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٦٠٥ .

ويتضح لنا من خلال ذلك المكانة التي تبوأها فرسان الداوية في مملكة اراغون ، وماكان عليه كبيرهم أو أستاذ الجماعة من منزلة رفيعة ، هيأته لأن يكون وصيا على الملك في فترة من الفترات ، وهي مهمة لا يضطلع بها الا من يحتل الصدارة بين رجال البلاط وقادة المملكة .

وجه خايمي جهوده بعد أن استقرت له الأحوال نحو غزو الأراضي والمدن الاسلامية ، فبدأ بغزو جزر البليار ، حيث استولى على ميورقه ويابسه سنة ٦٢٧ هـ / ١٢٢٩ م وسنة ٦٣٢ هـ / ١٢٣٤ على التوالي ، ثم وجه همته للاستيلاء على مدينة بلنسيه ، وهي من أعظم قواعد الشرق فنهد اليها في جيش صليبي ضخم ، سنة ٦٣٥ هـ / ١٢٣٧م وكان في مقدمته جموع من فرسان الداوية ، وغيرهم من فرسان الجماعات الدينية الأخرى ، وبعد حصار طويل أبدى فيه المسلمون ألوانا من البسالة والتضحية واستمر ما يقارب ستة أشهر ، استسلمت المدينة ، فدخلها خايمي في صفر سنة ٦٣٦ م / اكتوبر ١٢٣٨ م[١] .

ولما سقطت بلنسيه ، حاول حاكمها المسلم الذي انتقل حسب معاهدة التسليم إلى مرسيه ، أن يعمل على تقوية دفاعاتها وتحصيناتها ، لتقف سدا قويا أمام زحف النصارى وتوسعهم الدائم ، غير أن هذا لم يمنع فرسان الداويه ، وغيرهم من القوى النصرانية ، أن تعبر نهر شقر ، وان تستولى على عدد من الحصون المنيعة ، تمهيدا لابتلاع المناطق الجنوبية من بلنسيه[٢] .

وتجدر الاشارة إلى أن جماعة فرسان الداوية المستقرة في مملكة قشتالة أُلغي نظامها ، وقُضي عليها ، على عهد الملك فرديناند بن سانشو (٦٩٥ ـ ٧١٢ هـ / ١٢٩٥ م ـ ١٣١٢ م) وكان السبب وراء ذلك هو اتساع نفوذ الداوية ، ومابلغوه من وجاهة وثراء ، حركت نوازع الحسد في قلوب النبلاء والقادة ، فاغروا الملك بهم ، واتهموهم بالالحاد والانحراف ، فأوقع بهم فرديناند ، وأحرق بعضهم ، ومزقهم شر ممزق[٣] .

---

(١) عبد الرحمن الحجي : التاريخ الأندلسي ص ٤٧٥ ـ ٤٧٦ ـ محمد عنان : المرجع السابق ج ٢ . ص ٤٤٤ .
(٢) يوسف أشباخ : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٤٢٥ .
(٣) شكيب ارسلان : خلاصة تاريخ الأندلس . ص ١٤٥ .

وقبل أن نختتم الحديث عن فرسان الداويه ، أو فرسان المعبد ، نود أن نشير إلى أنه قام في مملكة ليون خلال القرن السابع الهجري / الثالث عشر الميلادي جماعة فرسان دينية ، أُطلق عليها فرسان ترجاله / وسارت على نفس نظم ونهج فرسان الداوية[1] غير أن المصادر لم تمدنا بمعلومات وافية عن نشاط هذه الجماعة ، وما اضطلعت به من مسئوليات عسكرية .

وإذا كانت مملكة اراغون هي أول أرض حل بها فرسان الداوية ، ومارسوا فيها نشاطهم ، فان هذه المملكة لم تشهد ميلاد منظمات ، أو جمعيات فرسان دينية جديدة ، أما في مملكة قشتاله فقد اختلف الوضع ، اذ أن هذه المملكة كانت اكثر الممالك النصرانية عرضة لغزوات الموحدين وهجماتهم . وكانت قشتاله في كثير من الأحيان تتعرض لكثير من الاضطرابات ، والقلاقل الداخلية التي تصرف السلطة السياسية عن مواصلة الحرب ضد المسلمين ، فرأى رجال الدين خصوصا في الأديار وكان هؤلاء يعيشون حياة الحرب أكثر من حياة الرهبنة والتنسك رأى هؤلاء الرهبان والأساقفة أن يعملوا على انشاء جماعة مستقلة من الفرسان والمحاربين تكون في منأى بعيد عن السياسة وتقلباتها في الممالك النصرانية ، ومهمتها الأولى الحرب والتصدي للمسلمين[2] .

وبناء على ماتقدم فقد قامت في مملكة قشتاله جماعة فرسان دينية أطلق عليها جماعة القديس جوليان (خوليان) ، وذلك بتشجيع من ملك قشتاله القيصر ريموندیس سنة ٥٤٧ هـ / ١١٥٢ م[3] وكان ملك قشتاله يتطلع إلى تقوية وتدعيم الجبهة العسكرية النصرانية أمام زحف جيوش الموحدين ، ومالبث هذه الجماعة أن نمت وتطور حالها ، مما دفع البابا اسكندر إلى مباركتها ، وذلك سنة ٥٧١ هـ / ١١١٧٦ م[4] .

---

(١) هشام أبو رميله : المرجع السابق ، ص ٣٠٥ .
(٢) يوسف اشباخ : عصر المرابطين والموحدين ج ٢ ، ص ٢٦٦ .
(٣) سعيد عاشور : المرجع السابق ج ١ ، ص ٥٤٨ .
(٤) هشام أبو رميله : المرجع السابق ، ص ٣٠٤ .

يشير المؤرخ ارسلان إلى هذه الجماعة بشيء من التفصيل ، فيذكر أنه في سنة ٥٥١ هـ / ١١٥٦ م أنشأ اثنان من الأمراء الاسبان ، ويدعى أحدهم سويرو ، والآخر غزمان نظام مارجوليان (القديس خوليان) . . وكانت هذه التسمية التي اطلقاها على تلك الهيئة ، أو التنظيم الديني العسكري نسبة إلى الموقع الذي بنوا في حصنهم ، وكان بجوار دير القديس خوليان ، وقد سمح لها مطران طلمنكه ببناء ذلك الحصن إلى جوار الدير المذكور(١) .

وهناك رواية تاريخية أكثر تفصيلا حول نشأة هذه الجماعة الدينية ، ولو أن المؤرخ اشباخ شكك حول مدى صحتها ، تشير إلى أنه حدث أواخر عصر القيصر ريموندیس ، ان اتفق فارسان من شلمنقه ، احدهما سويرو والآخر جومث وكان الاثنان قد نذرا حياتهما للدفاع عن النصرانية ، ومحاربة المسلمين ، ووجد الفارسان ترحيبا من راهب يعيش بقرب شلمنقه (طلمنكه) ، ويدعى سانت اماندوس ، وتعاون الثلاثة في سبيل البحث عن موقع مناسب لبناء حصن تقيم فيه جماعة من الفرسان ، للاضطلاع بمسئولية قتال أعداء النصرانية ، وقد نجح الثلاثة في تحديد الموقع بالقرب من دير سانت جوليان ، فبنوا حوله حصنهم بعد موافقة الأسقف اردينو اسقف شلمنقه ، ولم تمض فترة من الزمن حتى التحق بهذه الجماعة عدد كبير من الفرسان والرهبان المتحمسين لنصرة الصليب وقتال المسلمين ، ومن بين صفوف هؤلاء ولدت جماعة محاربة ، اطلق عليها جماعة فرسان القديس خوليان ، وكان زعيم هذه الجماعة الفارس سويرو ، وقد تلقت هذه الجماعة عن طريق اسقف شلمنقه ، نظم طائفة السترشيان كنهج ديني وحربي(٢) .

ومهما يكن من شك حول صحة هذه الرواية التاريخية عن نشأة هذه الجماعة الدينية المحاربة ، فقد كان لها نشاط واسع في دعم الجبهة النصرانية قرونا عديدة ، فقد نجحت هذه الجماعة المحاربة في احراز بعض ماكانت تطمح اليه من المحافظة على حدود المملكة النصرانية في آن ، والتقدم نحو السيطرة على المناطق الاسلامية

---

(١) خلاصة تاريخ الأندلس ، ص ١٧٩

(٢) يوسف اشباخ : المرجع السابق ج ١، ص ٢٦٦ - ٢٦٧ .

المتاخمة لها في آن واحد ، ولما نجح النصارى في الاستيلاء على قلعة القنطرة الواقعة على نهر القنطرة[1] وذلك حوالي ٦١٥ هـ / ١٢١٨ م ، شرع فرسان القديس خوليان في الانتقال اليها ، ثم اطلقوا اسمها على جماعتهم ، ومنذ ذلك الوقت عرفوا بجماعة فرسان القنطرة[2] .

شارك فرسان القنطرة في دعم أهداف السياسة العسكرية للممالك النصرانية ، والرامية الى التهام المناطق الاسلامية ، تحت الخطة الكبرى التي اسماها النصارى سياسة الاسترداد ، فانطلاقا من حرص الفونسو التاسع ملك ليون على حماية قلعة القنطرة ، وهي مقر فرسان القنطرة من هجمات المسلمين وغزواتهم المتكررة ، فقد طمح الفونسو التاسع إلى الاستيلاء على حصن قاصرش ، الواقع شمال مارده وغرب ترجاله ، وكان يهدد بوجوده وقربه حصن القنطرة ، فسار ملك ليون اليه وحاصره سنة ٦١٦ هـ / ١٢١٨ م ، بيد أنه لم يفلح في الاستيلاء عليه ، وفي عام ٦١٩ هـ / ١٢٢١ م نجح فرسان القنطرة في الاستيلاء على حصن بلنسية القنطرة ، الواقع غربي قاصرش[3] .

ويبدو أنه كان لفرسان القنطرة فرع نشط في مملكة اراغون ، اذ نعثر على اشارة تاريخية حول نشاط فرسان القديس خوليان ، ويبدو أن هؤلاء احتفظوا بالاسم القديم لجماعتهم ، الذي تغير بعد ذلك إلى اسم فرسان القنطرة كما اوضحنا سابقا ، وفي الاشارة التاريخية تلك نقف على مشاركة فرسان القديس خوليان في الهجمات التي شنتها قوات اراغون على ما وراء نهر شقر ، وانهم توغلوا في تلك المناطق ، ونجحوا في الاستيلاء على عدد من القلاع والحصون الاسلامية[4] .

ولم يقتصر نشاط فرسان القنطرة على غزوات محدودة ، أو احتلال لبعض القلاع أو الحصون على أطراف الحدود بين المسلمين والنصارى ، بل تعدى ذلك الى المساهمة في خطوات الهيمنة النصرانية على قواعد الأندلس ومدنها الكبرى ، اذ

---

(١) انظر الحميري : الروض المعطار ص ٤٧٣ .

(٢) سعيد عاشور : اوروبا العصور الوسطى ج ١ ، ص ٥٤٨ .

(٣) محمد عنان : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٣٤٠ .

(٤) اشباخ : المرجع السابق ، ج ٢ ، ص ٤٢٥ .

شاركوا في محاصرة اشبيليه ، وقد أصيب عدد كبير من فرسان القنطرة في المواقع التي دارت بين المسلمين والنصارى أثناء الحصار ، وقد سقطت المدينة في أيدي النصارى سنة ٦٤٦ هـ / ١٢٤٨ م[١] .

استمر نشاط فرسان القنطرة في مهاجمة اطراف الدولة الاسلامية ، والمساهمة القوية في الاستيلاء على المدن والبلدات والحصون الاسلامية ، ونشهد في عام ٧٩٧ هـ / ١٣٩٤ م حدثا خطيرا قام به قائد فرسان القنطرة ، وهو حدث يعبر تماما عما كان يراود هؤلاء الفرسان من تطلعات ومطامع واسعة في القضاء على الاسلام بجزيرة الاندلس ، فقد قام أحد الرهبان ويدعى ساغو أوسبو ، بتشجيع دون مارتن يانس قائد جماعة فرسان القنطرة على مهاجمة المسلمين في مملكة غرناطة ، وتنبأ الراهب بان دون مارتن هو الذي سيقضي على نفوذ المسلمين في غرناطه ، ويستولى عليها كما استولى الفونسو المحارب على سرقسطه ، ويبدو أن مارتن أخذته النشوه لذلك ، فبعث الى سلطان غرناطه يوسف الثاني رسولين يدعوانه إلى الدخول في النصرانية ، وانها دين الحق ، وان ماعداها ليس حقا ، وأنه اذا لم يستجب فليستعد للنزال . ذهب الرجلان إلى غرناطه ، ونفذا ماطلبه مارتن ، فأمر السلطان بطردهما من بلاطه . ولما بلغ دون مارتن ما آل اليه حال سفيريه ، حشد قواته التي ساندتها جموع كبيرة من الصليبيين المتحمسين لقتال المسلمين ، فكان عددهم خمسة آلاف مقاتل ، وكان الراهب ساغو يحرض النصارى ويحمسهم على قتال المسلمين ، ومن ثم سار مارتن بقواته حتى دخل حدود مملكة غرناطة ، فواجهه المسلمون ، واشتبكوا معه في معركة شديدة ، أسفرت عن مقتل أعداد هائلة من النصارى ، وفي مقدمتهم دون مارتن قائد جماعة القنطرة والراهب ساغو[٢] .

وعلى الرغم من الضربة القاصمة التي وجهها المسلمون الى جماعة فرسان القنطرة . وغيرهم من فرسان النصارى . إلا أن هذا لم يحل دون مواصلة جماعة القنطرة اداء رسالتها المتمثلة في محاربة المسلمين ، وتقليص سيادتهم على بلادهم ، فقد خاض فرسان القنطرة مواقع وحروب طويلة مع مسلمي غرناطه طوال القرن

---

(١) محمد عنان : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٤٨٠ .

(٢) شكيب أرسلان : خلاصة تاريخ الأندلس . ص ١٥٦ـ١٥٧ .

التاسع الهجري / الخامس عشر الميلادي ، ولم ينقطع نشاطهم الحربي حتى سقطت آخر قلاع المسلمين في الأندلس وهي مملكة غرناطة ، فنجد مثلا أن فرسان القنطرة شاركوا مع غيرهم من القوى النصرانية في مهاجمة مالقه سنة ٨٨٨ هـ / ١٤٨٣ م ، غير أن المسلمين تصدوا لهم وأفشلوا تدابيرهم[١] .

كما أن فرديناند الكاثوليكي اعتمد اعتمادا كبيراً على فرسان القنطرة في تحقيق طموحاته في القضاء على مملكة غرناطة ، فنجد أنه أوكل قيادة أحد الجيشين اللذين هاجم بهما بلش توطئه لاحتلال مالقه ، إلى قائد جماعة فرسان القنطرة ، وذلك في ربيع ٨٩٣ هـ / ٤٨٧ م . وقد أبدى المسلمون بسالة ومقاومة عنيفة للغزاة ، غير أن الصراع الدائرة آنذاك بين الأميرين المسلمين أبي عبد الله الصغير وعمه الزغل أضعف الجبهة الإسلامية ، وحط من صمودها فسقطت بلش[٢] .

ونأتي الان إلى الحديث عن جماعة فرسان دينيه تعد من أشهر الجماعات الدينية المحاربة التي ظهرت في أسبانيا ، وكان لها مساهمة قوية في الحروب التي شنتها الجبهة النصرانية على المسلمين ، وهي جماعة فرسان قلعة رباح وقد أشرنا سابقا عند الحديث عن مهاجمة الموحدين لقلعة رباح ٥٥٣ هـ / ١١٥٨ م ، وكان يحتلها آنذاك فرسان الداويه ، وكيف ان هؤلاء لم يستطيعوا الصمود طويلا أمام هجمات الموحدين ، وأبدوا للملك قشتاله عجزهم عن الاستمرار في التصدي للهجمات الاسلامية ، فانتدب الراهب ريموند رئيس دير فتيرو ومعه أحد الفرسان ويدعى ديجو بلاسكيث للدفاع عن القلعة ، وعمل الاثنان على حشد المقاتلين النصارى للدفاع عن القلعة ، فاجتمع تحت قيادتها عشرون ألف مقاتل ، اضافة إلى إمدادات كبيرة من المؤن والعتاد ، وبهذه الطريقة تمكن ريموند وصاحبه ومن معهم من النصارى المتحمسين من الدفاع عن القلعة ، والحيلولة دون سقوطها في أيدي المسلمين .

---

(١) شكيب أرسلان : المرجع السابق . ص ٢٠٤ .

(٢) شكيب أرسلان : المرجع السابق . ص ٢١٣ ومابعدها .

المعالم :[1] قوله : الأمر والنهي قسمان من أقسام الكلام كالخبر والاستخبار .
وجاء في شرح الكوكب المنير[2] قوله : ثم أعلم أنه لما ذكر أن القرآن كلام منزل احتاج الى تبيين موضوع لفظ الكلام وما يتناوله لفظ الكلام حقيقة أو مجازاً .

لذا أرى أن يعنون لها بالكلام معنى واطلاقاً .

قال الامام أبو الحسن الأشعري[3] رضي الله عنه الكلام هو المعنى القائم بالنفس حقيقة . أما تسمية العبارات كلاما فقد اختلف جواب الأشعري فيها فرأيه الظاهر أنها ان سميت كلاما فهو على المجاز بمثابة تسميتها علوما من حيث أنها تدل عليها وتشعر بها . يقال في جواب المسائل البصرية أنها كلام على الحقيقة وكذلك كلام النفس وبهذا يكون مشتركاً لفظيا . أي الكلام مشترك بين الألفاظ المسموعة وبين الكلام النفسي وذلك لانه قد استعمل لغة وعرفاً فيهما . والأصل في الاطلاق الحقيقة فيكون مشتركاً .

واستدل الأشعري على استعماله في العبارة بالأدلة الآتية وهي[4] :
أولاً : قوله تعالى ﴿ حتى يسمع كلام الله ﴾[5] .
ثانياً : قوله تعالى ﴿ يسمعون كلام الله ثم يحرفونه ﴾[6] .
ثالثاً : يقال سمعت كلام فلان وفصاحته يعني ألفاظه الفصيحة .

---

(١) انظر : شرح المعالم ١ / ١٢٧ .
(٢) انظر : شرح الكوكب المنير ١ / ١٢٣ .
(٣) انظر : البرهان ١ / ١٩٩ والوصول إلى علم الأصول ١ / ١٢٨ ، والواضح في أصول الفقه ١ / ١٩٨ .
(٤) انظر البرهان ١ / ١٩٩ والوصول إلى علم الأصول ١ / ١٢٨ والواضح في أصول ١ / ١٩٨ .
(٥) التوبة / ٦ .
(٦) البقرة / ٧٥ .

وتجدر الاشارة إلى أن كثيرا من فرسان هذه الجماعة من رهبان دير فتيرو ، وقد
ى البابا على قيامها ، وبارك جهودها وأهدافها ، وقد طبقت على هذه الجماعة
م الحربية لطائفة السترشيان ، وحظر عليهم الزواج[1] . وكان لأفرادها زيا
ا بهم، وهو عبارة عن رداء أبيض ، وقلنسوة مرسلة من الرأس على المنكبين ،
لحق هؤلاء الفرسان علامة أخرى على ثيابهم ، وهي رسم صليب أحمر على
ب[2] .

خلف ريموند بعد وفاته ٥٥٩ هـ / ١١٦٣ م على رئاسة الجماعة الراهب غرسيه
اري ، وكان متحمسا لتطوير نظام فرسان قلعة رباح فادخل ضروبا من
صلاحات على حياة الفرسان الدينية والعسكرية ، ويبدو أن تلك الاصلاحات
، رضا البابا اسكندر الثالث ، الذي صادق عليها سنة ٥٥٩ هـ/ ١١٦٣ م[3] .

باشر فرسان قلعة رباح مهماتهم العسكرية في مهاجمة المناطق الاسلامية ،
يع سكانها ، تحت ستار الدفاع عن النصارى وحماية الصليب ، حتى اذا كانت
٥٨٥ هـ / ١١٨٩ م أخذت مملكة قشتاله في غزو بلاد المسلمين بصورة واسعة ،
، أهداف عميقة ، إذ شن النصارى ثلاث غزوات كانت الأولى والثانية بقيادة
ن طليطلة المتعصب وقادة فرسان قلعة رباح ، أما الغزوة الثالثة فكانت بقيادة
قشتاله نفسه الفونسو الثامن ، وقد توغل النصارى في غزواتهم تلك حتى بلغوا
ز قرطبه واشبيليه ، والحقوا بالمسلمين أذى وضررا كبيرين[4] .

كان على الموحدين أن يتأهبوا لمواجهة عدوان مملكة قشتاله ، والتصدي لخطرها
ا في بلاد المسلمين ، فكان نتيجة هذه الجهود والتسابق بين الطرفين إلى حسم
اع بينهما ، ان دارت موقعة كبيرة بين الموحدين بقيادة السلطان يعقوب المنصور

وسف أشباخ : المرجع السابق . ج ٢ ص ٢٦٨ ـ ٢٦٩ .
كيب أرسلان : خلاصة تاريخ الأندلس ، ص ١٧٩ .
مد عنان : المرابطين والموحدين ج ١، ص ٥٢٠ .
ن عذارى : البيان المغرب ، قسم الموحدين ، ص ٢٠٢ ـ ٢٠٣ هشام أبو رميله : المرجع
سابق ، ص ٢٥٧ .

والأسبان وكان عددهم يناهز مائتي ألف مقاتل ، بقيادة ملك قشتاله الفونسو الثامن ، في موضع بالقرب من حصن الأرك إلى الشمال من قرطبه ، وذلك سنة ٥٩١ هـ / ١١٩٥ م ، وأسفرت المعركة عن نصر كبير أحرزه الموحدون ، وذلك بعد أن نجح هؤلاء في مهاجمة قلب الجيش الاسباني ، وكان يتولى قيادته الفونسو الثامن ملك قشتاله ، ويحيط به عشرة آلاف فارس ، وفي مقدمتهم فرسان قلعة رباح ، وقد سقط معظم هؤلاء تحت سنابك الخيل[١] .

على أثر هذا النصر ، هاجم الموحدون قلعة رباح ، ونجحوا في الاستيلاء على القلعة ، وقد قتل أثناء الهجوم على القلعة أستاذ الجماعة نونيو دي فونيش ، وسار بقية فرسان قلعة رباح ممن نجا من القتل إلى قلعة شلبطرة القريبة وكانت بأيدي النصارى[٢] .

يبدو أن معركة الأرك وما أسفرت عنه من هزيمة قاسية للنصارى ، لم تمنعهم بعد ذلك بسنوات من مواصلة غزوهم وعيثهم في المناطق الاسلامية ، ففي سنة ٦٠٦ هـ / ١٢٠٩ م قاد الفونسو الثامن ملك قشتاله جيشه ، ويرفقته فرسان قلعة رباح لغزو أطراف بلاد المسلمين ، وكان فرسان قلعة رباح أنفسهم قد اتخذوا من قلعة شلبطره[٣] قاعدة ينطلقون منها لمهاجمة بلاد المسلمين ، وقد وصلت غزواتهم احواز مدينة جيان ، واندوجر ، وبياسه ، مما دفع الموحدين إلى اتخاذ التدابير اللازمة للتصدي لخطر هؤلاء الفرسان ، وكان على الموحدين ان يقضوا على مصدر خطر أولئك الفرسان ، فحاصروا قلعة شلبطرة حصارا شديدا سنة ٦٠٨ هـ / ١٢١١ م .
يشير الحميري إلى عملية الحصار ، ومالقيه فرسان قلعة رباح بقوله : (فنصب « أي الخلفية الناصر » عليها المجانيق ، ورميت بالحجارة الصم الكبار ، وطال حصارها

---

(١) انظر الضبي : بغية الملتمس ص ٤٥ - المراكشي : المعجب . ص ٤٠٥ - الشيخ: المرجع السابق ج ٢، ص ٣٣٤ - ٣٣٧ .
(٢) المراكشي : المعجب ص ٤٠٦ - هشام أبو رميله ، المرجع السابق ، ص ٢٦٦ - ٢٦٧ .
(٣) انظر عن اهمية هذه القلعة ابن عذاري : البيان المغرب . قسم الموحدين ص ٢٦١ - ٢٦٢ .

إلى أن ضاق أهلها ، وأعياهم الأمر ، فطلبوا أجلا يستجلبون فيه ملكهم صاحب طليطله وقشتاله الأذفونش بن شانجه ، فاعطوا ماطلبوا ، فخرج قوم من ثقاتهم إلى طليطله ، والتقوا مع ملكهم اذفونش بها أو بغيرها من بلاده ، وأعلموه بما انتهوا اليه من الشدة ، ومابلغوا من الجهد والمشقة ، وحملوا اليه بعض أحجار المجانيق التي يُرمون بها ، فعذرهم ، ولم تكن عنده قدرة لدفع مانزل بهم ، ولا استطاع الدفاع عنهم فأذن لهم في الخروج منها)[١] .

في العام التالي حشد المسلمون قواتهم للقاء الاسبان وحلفائهم من الصليبيين الأوروبيين في موضع يدعى العقاب، شمال شرق قرطبه، وكان فرسان الجماعات الدينية في مقدمة صفوف الجيش الصليبي الذي كان يتألف من ثلاثة جيوش . وقد تحدثنا عنها أثناء الاشارة إلى مساهمة فرسان الداوية في هذه الموقعة ، وكان فرسان قلعة رباح قد انضووا تحت لواء الجيش الثالث ، المكون من قوات مملكة قشتاله ، ومملكة ليون ، ومملكة البرتغال[٢] .

وكان الصليبيون قبل الموقعة قد نجحوا في الاستيلاء على قلعة رباح سنة ٦٠٩ هـ / ١٢١٢ م ، وذلك على الرغم مما بذله قائد القلعة من جهد واسع في سبيل الدفاع عنها ، إلا أنه أدرك عقم المحاولة ، فأعلن استعداده لتسليمها للملك قشتاله على أن يخرج بقواته في امان ، فوافق الملك وتم للنصارى الاستيلاء على القلعة ، وفور ذلك أمر الملك الفونسو الثامن بتسليمها إلى فرسان قلعة رباح باعتبارها قاعدتهم الأولى[٣] .

وتجدر الاشارة إلى النصر الكبير الذي أحرزه الأسبان وحلفاؤهم من الصليبيين على المسلمين في موقعة العقاب ، وأن هذا التفوق النصراني كان يمثل أكبر خسارة أصابت الجبهة الاسلامية ، نظرا لما ترتب عليها من نتاؤج حاسمة على صعيد المواجهة بين الجبهتين الاسلامية والنصرانية ، إذ كان ذلك بمثابة طور الانهيار الذي

---

(١) الروض المعطار ، ص ٣٤٤ .
(٢) اشباخ : المرجع السابق . ج ٢، ص ٣٥٩ـ ٣٦٠ .
(٣) اشباخ : المرجع السابق ج ٢ ص ٣٦١ ـ ٣٦٢ .

أدى إلى اضمحلال السيادة الاسلامية على أرض الأندلس ، فلم تمر بضع عشرات من السنين على هذه الموقعة ، حتى سقطت كبرى قواعد الاسلام في الأندلس ، وتقلص نفوذ المسلمين حتى انحصر في الزاوية الجنوبية الشرقية من الجزيرة الأندلسية ، فيما أصبح يعرف بمملكة غرناطة ، التي قام على تأسيسها محمد بن يوسف النصري ، نسبة إلى نصر بن قيس بن سعد بن عباده صاحب رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وذلك سنة ٦٣٥ هـ /١٢٣٧ هـ .

شارك فرسان قلعة رباح في الحملات العسكرية التي استهدفت الاستيلاء على مدن وقواعد الأندلس خلال القرن السابع الهجري / الثالث عشر الميلادي ، وكانت أولى وقواعد الأندلس خلال القرن السابع الهجري / الثالث عشر الميلادي ، وكانت قشتاله سنة ٦٣٣ هـ / ١٢٣٦ [1] كما كان لفرسان قلعة رباح نصيب في حصار مدينة بلنسيه تحت راية خايمي بن بدرو ملك اراغون ، وذلك سنة ٦٣٥ هـ / ١٢٣٨ م ، وقد سقطت المدينة بعد حصار طويل ومقاومة شديدة ، وذلك في صفر ٦٣٦ هـ / ١٢٣٨ م[2] .

كما أن فرسان قلعة رباح أسهموا بقدر كبير في محاصرة مدينة جيان ، وكان ذلك تحت راية ملك قشتاله فرناندو الثالث سنة ٦٤٢ هـ / ١٢٤٥ م ، وبعد سقوط المدينة في أيدي النصارى نال فرسان قلعة رباح نصيبهم من الغنائم ، وحصلوا على أقسام كبيرة من المدينة نظير جهودهم[3] .

وفي مستهل سنة ٦٤٤ هـ / ١٢٤٦ م . قصد فرناندو الثالث ملك قشتاله ، مدينة اشبيليه في حشود ضخمة ، وفي مقدمتها فرسان قلعة رباح ، وغيرهم من فرسان الجماعات الدينية المحاربة ، حيث عاثت تلك القوات في أحواز وضواحي اشبيليه ، بقصد تخريب حقولها ومزارعها ، وتحطيم مقومات سكانها الاقتصادية ،

---

(١) ابن عذارى : البيان . قسم الموحدين ، ص ٣٣١ - عبد الرحمن الحجي : التاريخ الأندلسي ، ص ٤٧١ - ٤٧٢ .

(٢) ابن عذارى : البيان قسم الموحدين . ص ٣٤٨ - ٣٤٩ محمد عنان : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٤٤٤ ومابعدها .

(٣) محمد عنان . عصر المرابطين والموحدين ج ٢ ، ص ٤٦٩ .

فقد أوكل فرناندو إلى بعض قواته ، ومنها فرسان قلعة رباح بتخريب فحص شريش ، في الوقت الذي كانت فيه قوات أخرى تدمر فحص الشرف ، لانهاك المدينة ، وتجويع أهلها ، وفي العام التالي سنة ٦٤٥ هـ / ١٢٤٧ م قصد فرناندو المدينة لحصارها واقتحامها فجوبه بمقاومة عنيفة من أهالي المدينة ، وقد مني النصارى أثناء الحصار بخسائر فادحة في الأرواح ، وتلقى فرسان قلعة رباح ضربات مؤلمة ، فسقط عدد كبير منهم أثناء الحصار ، غير أن طول الحصار الذي امتد ما يقارب العام ونصف العام أثر تأثيرا كبيرا على أهالي المدينة ، وفت في عضدهم ، فصالحوا النصارى على التسليم والخروج من المدينة بالأمان ، وذلك في شعبان سنة ٦٤٦ هـ / نوفمبر ١٢٤٨ م[١] .

على الرغم من هيمنة النصارى على معظم أنحاء شبه الجزيرة الأندلسية ، وتقلص دولة الاسلام في تلك البقعة الجنوبية الشرقية من الأندلس، وهي مملكة غرناطة ، الا أن النصارى لم يدخروا وسيلة أو جهدا في سبيل اتمام سيطرتهم على كامل الجزيرة الأندلسية ، وكان أكثر المتحمسين لهذا الهدف رجال الدين من الأساقفة والقساوسة وجماعات الفرسان الدينية ، وفي مقدمتهم فرسان قلعة رباح ففي ربيع الأول ٧٦٣ هـ / ١٣٦١ م نشبت معركة بين جيوش مملكة قشتاله والجيش الاسلامي ، على عهد السلطان محمد بن اسماعيل ، وقد أسفرت المعركة عن نصر كبير للمسلمين ، وهزيمة قاسيه للنصارى ، الذين وقع كثير منهم بين قتيل وأسير ، وكان من بين الأسرى وعددهم ألف ومائتان ، قائد فرسان قلعة رباح ، وهو ابن أخي ملك قشتاله[٢] .

---

(١) محمد عنان : المرجع السابق ، ج ٢ ص ٤٧٤ عبد الرحمن الحجي ، المرجع السابق ، ص ٤٨٢ .

(٢) ابن الخطيب : أعمال الاعلام ، القسم الأندلسي . ص ٣٠٩ ـ عبده عواجي : الخلافات السياسية في الدولة النصرية ودورها في سقوط الأندلس . (رسالة ماجستية لم تنشر) ص ١٦٩ .

ولم يقتصر دور قلعة رباح على مواجهة المسلمين ، وغزو أراضيهم وانما عملوا ايضا وبنشاط كبير على اثارة القلاقل ، وتوسيع شقة الخلاف بين المتنافسين على عرش مملكة غرناطه ، فعندما ثار يوسف بن المول ـ وهو أحد الشخصيات السياسية التي تمت بصلة القرابة إلى الأسرة النصرية ـ على السلطان النصري محمد التاسع ، (الأيسر) لقي تشجيعا من قبل خوان الثاني ملك قشتاله ، وكذلك من رئيس جماعة فرسان قلعة رباح دون لويس دي جوزمان وذلك مقابل أن يخضع ابن المول للملك قشتالة، ويدفع له الجزية، فقدم له هذا المساعدات العسكرية، وهاجم قائد فرسان قلعة رباح بفرسانه أطراف مملكة غرناطه ، وذلك في خريف ٨٣٥ هـ / ١٤٣١ م ، وقد أدت هذه الهجمات إلى إضعاف جانب السلطان محمد التاسع ، ونجح ابن المول في الوصول الى سدة الحكم ، غير ان ابن المول لم ينعم بالسلطة ، ولم تستقر له الأحوال ، اذ ثار عليه المسلمون ، ورأوا فيه اداة من ادوات النصارى ، فسعى ابن المول يطلب المساعدة من ملك قشتاله ، بيد ان المسلمين بقيادة الأمير النصري محمد الأعرج الحق الهزيمة بالجيش النصراني القادم لمساعدة ابن المول ، وكان من نتيجة ذلك أن هب قائد فرسان قلعة رباح لنجدة ابن المول ، غير انه ما لبث أن تقهقر بعد مقاومة عنيفة من قبل المسلمين ، فبقي ابن المول ، محاصرا في غرناطة ، ومالبث قليلا حتى أدركته الوفاة ، وذلك بعد ستة أشهر من حكمه لمملكة غرناطة ، وعاد الأمر للسلطان محمد التاسع[1] .

استمر فرسان قلعة رباح في مهاجمة أطراف مملكة غرناطه ، ففي سنة ٨٦٨ هـ / ١٤٦٣ م تمكن اولئك الفرسان من الاستيلاء على احدى القلاع الحصينة ، التي كانت تمثل خط الدفاع الأول عن مدينة ارشدونه ، ويبدو أن السلطان سعد بن محمد احس بتعاظم خطر النصارى ، وضراوة حملاتهم آنذاك ، فبعث برسالة إلى السلطان المملوكي خشقدم يستمده العون والنجدة[2] .

---

(١) يوسف شكري : غرناطه في ظل بني الأحمر . ص ٥٤ عبده عواجي : المرجع السابق ، ص ٢٣٩ . ويشير عبده عواجي في نفس الصفحة حاشية رقم « ١ » إلى نص خطاب يوسف بن المول إلى قائد قلعة رباح باللغة القشتالية في ٨ فبراير ١٤٣٢ م .

(٢) عبده عواجي : المرجع السابق . ص ١٨٨ .

رسان قلعة رباح في أواخر الحكم الاسلامي في مملكة غرناطة ، فشاركوا
الخناق على غرناطة ، وسلبها كافة قواعدها وحصونها وقلاعها
تحميها ، فقد نجح النصارى في الاستيلاء على بلدة الحامة سنة
١٤٨ م ، وحاول السلطان أبو الحسن استرجاعها ، وبذل في سبيل
كبيرة ، الا أنه لم ينجح في استعادتها ، بسبب النجدات الهائلة التي
النصرانية ، وكان في مقدمة من أنجدها فرسان قلعة رباح الذين هبوا
تلك البلدة الاستراتيجية ومنع رجوعها إلى أيد المسلمين[1] .

ان النصارى قد حققوا مكسبا جيدا بالاحتفاظ ببلدة الحامة ، فقد
نس العام الاستيلاء على مدينة لوشه ، وذلك في جمادى الأولى
١٤٨ م ، غير انهم تلقوا هزيمة مؤلمة على أيدي المسلمين ، وسقط كثير
سان النصارى صرعى ، وكان من بينهم للذريق جيرون صاحب قلعة
عظم المصاب به لدى الأسبان[2] .

فرسان قلعة رباح من بين القوات النصرانية التي حاصرت مالقه ،
ا (حتى اضطرتهم إلى التسليم بعد حرب طويلة وحصار شديد
أهالي إلى أكل الحمير والخيل ، وقد سقط عدد كبير من فرسان قلعة رباح
ي دارت بينهم وبين أهالي المدينة ، وكان دخول النصارى اليها في سنة
١٤٨٠ م[3] .

ح لنا مدى المكانة التي احتلها فرسان قلعة رباح ، ان قائدهم كان من
يات اللامعة في البلاط القشتالي ، حتى انه كان احد المتنافسين على
لأميرة ايسابيلا (ملكة قشتاله فيما بعد) وقد وافق أخوها الملك هنري على
، غير أن هنري توفي قبل اتمام الزواج ، فكانت ايسابيلا من نصيب
ك اراغون[4] .

رسلان : خلاصة تاريخ الأندلس ، ص ١٨٠ .
رسلان : المرجع نفسه ص ١٩١ .
رسلان : المرجع نفسه ، ص ٢٢٣ .
ان : نهاية الأندلس ، ص ١٨٠ .

وعلى نفس نظم فرسان قلعة رباح ، أنشأ الفونسو هنريكيز ملك البرتغال
دينية محاربة ، سميت الجماعة المحاربة الجديدة Nova Miltia وكان شعارها
، من أجل الصليب ، ومقاتلة المسلمين ، وكان على فرسان هذه الجماعة ان
را لكبير فرسان قلعة رباح ، وهو ما يفيد ان هذه الجماعة الدينية المحاربة ماهي
ع لجماعة فرسان قلعة رباح ، ومن المبادىء التي التزمت هذه الجماعة بالسير
عدم اباحة الزواج لافرادها ، وقد عين الملك الفونسو اخاه بيدرو أول أستاذ
ة ، ولما نجح فرسان هذه الجماعة في الاستيلاء على مدينة يابره سنة
هـ / ١١٦٦م ، بقيادة الفارس المغامر جيرالد الباسل (سمبافور)[١] ، سُموا
ن يابره ، ثم تسموا فيما بعد بفرسان آفيس على اسم القلعة التي منحهم اياها
الفونسو الثاني ، ٦٠٨ هـ / ١٢١١ م . وكان الزي الذي تميز به أفراد هذه
ة . عبارة عن عباءة طويلة ذات برنس أسود ، ولكنه تغير بعد أن تبين لهم
ة التحرك في مثل هذا اللباس ، كما سمح لافراد هذه الجماعة بعد ذلك بالزواج
أن لا يتكرر ذلك[٢] .

بعد ثلاث سنوات من قيام جماعة فرسان قلعة رباح ، ظهرت في جليقيه في
ي الغربي من الجزيرة الايبيريه ، جماعة فرسان دينية ، هي جماعة فرسان
س ياقب Santiago . وتعتبر من أشهر الجماعات الدينية المحاربة التي ظهرت في
يا النصرانية ، ان لم تكن أشهرها على وجه الاطلاق ، كان مؤسسوها الأوائل
ون بقطع الطرق ، وارتكاب جرائم السطو والنهب والسرقة ، فوعظهم الرهبان
اوسه ، وبينوا لهم عظم ما يقترفونه من آثام ، ودعوهم إلى التوبة ، وتجنيد
هم لرضا الرب ، فاقلع اولئك الفرسان عن سيرتهم الأولى ، وأبدوا استعدادهم
ي في خدمة الصليب ، والدفاع عنه ، وان يقوموا بتوفير الحماية والرعاية للحجاج

يعرف في المصادر الاسلامية بجرانده كما هو مذكور في كتاب ابن صاحب الصلاة : المن
بالامامة انظر عن نشاط جيرالد (جرانده) العسكري في الكتاب المذكور ص ٢٧٤ - ٢٨٨ ،
٣٠٥ - ٣١١ .

اشباخ : تاريخ الأندلس في عهد المرابطين والموحدين ج ٢ ، ص٢٦٩ - ٢٧٠ ج ١ ، ص٥٢٠
محمد عنان: عصر المرابطين والموحدين ج ١ ص ٥٢٨ .

المسيحيين الذين يقصدون زيارة قبر القديس ياقب ، وكان أول رئيس لهذه الجماعة الفارس بيدرو فرنانديث وقد عين في منصبه هذا بموافقة فرديناند ملك ليون ، وقد الزم هذه الجماعة بالسير على منهج القديس اوغسطين ، وأسبغ عليها الطابع الحربي ، وخلافا لفرسان قلعة رباح فقد أبيح لأعضاء جماعة فرسان شنت ياقب أن يتزوجوا ، وتلقت الجماعة مساعدات وهبات من الملوك والنبلاء ، فقويت واتسع نشاطها[1] .

وتجدر الاشارة إلى أن هذه الجماعة الدينية المحاربة ، لقيت كمثيلاتها من جماعات الفرسان الدينية الأخرى ، كل دعم وتشجيع من قبل البابويه ، وكان للبابا اسكندر الثالث ، والبابا انوسنت الثالث ، نصيب كبير في ذلك الدعم ، وأبديا سرورهما ومباركتهما لجماعة فرسان شنت ياقب ومايرمون اليه من أهداف لنصرة الصليب ومقاتلة المسلمين[2] .

شارك فرسان شنت ياقب منذ قيام جماعتهم في الحروب التي شنتها الممالك النصرانية على بلاد المسلمين ، وكان فرسان شنت ياقب في مقدمة الجيوش النصرانية ابان المعارك الكبرى ، التي دارت بين المسلمين والأسبان النصارى كموقعة العقاب سنة ٦٠٩ هـ / ١٢١٢ م وماتلاها من احداث جسام ، تمثلت في سقوط كبرى مدن الأندلس وقواعدها ، ففي موقعة العقاب كان فرسان شنت ياقب بقيادة رئيسهم بيدور آرياس ضمن تشكيل الجيش الثالث[3] ، الذي يقوده الفونسو الثامن ملك قشتاله ، والذي يتألف من قوات قشتاله ، وليون ، والبرتغال ، اضافة الى بعض فرسان الجماعات الدينية المحاربة الأخرى[4] .

---

(١) اشباخ ؛ المرجع السابق ج ٢، ص ٢٦٨ - ٢٦٩ - محمد عنان و المرجع السابق ج ١ ص ٥٢٠ وفي نفس الصفحة حاشية رقم ١ القديس اغسطين عاش في القرن الرابع وأوائل القرن الخامس الميلادي وقد أسست باسمه جماعة دينية في القرن الحادي عشر الميلادي وشعارها العفة والطاعة .

(٢) سعيد عاشور : أوروبا العصور الوسطى ج ١، ص ٥٤٨ - ٥٤٩ .

(٣) سبق أن تحدثنا عن الجيوش النصرانية الثلاثة التي شكلت القوى النصرانية في موقعة العقاب عند الحديث عن فرسان الداوية ، واشتراكهم في الموقعة المذكورة .

(٤) يوسف أشباخ : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٣٦١ .

سهل على الممالك النصرانية بعد موقعة العقاب أن تمضي في خططها الرامية إلى التهام المناطق الاسلامية ، ففي سنة ٦١٤ هـ / ١٢١٧ م استعان الفونسو الثاني ملك البرتغال بالصليبيين الأوروبيين الذين رسوا في ميناء لشبونة بسبب العواصف وتحطم بعض سفنهم ، وكانوا ينوون الذهاب إلى المشرق ضمن الحملات الصليبية الأوروبية ، فاستغل الفونسو وجودهم ، واطمعهم في الغنيمة اذا هم ساعدوه في الاستيلاء على بلدة قصر ابي دانس ، فاستجاب معظم الصليبيين وساروا مع الفرسان البرتغاليين ، وفرسان شنت ياقب وغيرهم من القوى النصرانية ، فنجح النصارى في الاستيلاء على المدينة وسُلمت إلى فرسان شنت ياقب لما أبدوه من تضحيات[1] .

قام ملك ليون الفونسو التاسع بقيادة جيشه للاستيلاء على حصن قاصرش ، وذلك في سنة ٦٢٠ هـ / ١١٢٢ م ، غير أنه لم ينجح وفي عام ٦٢٢ هـ / ١٢٢٤ م عاود هجومه بمساعدة فرسان شنت ياقب ، حيث نجح في الاستيلاء على حصن قاصرش[2] .

لم تكن مملكة البرتغال لتغفل عن هذه الفرصة السانحة ، فأخذ البرتغاليون يوسعون سيطرتهم ، ونفوذهم على المناطق الجنوبية من غرب الأندلس ، فكان لسانشو الثاني نشاط واسع في الاستيلاء على عدد من المدن ، والحصون الاسلامية سنة ٦٢٤ هـ / ٢٢٦ م ، ثم اتبعها بالاستيلاء على بلدة الفاس ، ثم ميرتله وسلمها لفرسان شنت ياقب للمحافظة عليها ، وتلى ذلك وقوع عدد من المدن والبلدات الاسلامية في أيدي البرتغاليين كشلب ، وطلبيره ، وغيرها[3] .

أبدى فرسان شنت ياقب قدرة كبيرة في الاستيلاء على بعض الحصون والقواعد بقواهم الذاتية. فقد نجح هؤلاء الفرسان في الاستيلاء على حصن منطيل، وكانت بعض الجماعات الدينية المحاربة قد نجحت في عام ٦٣١ هـ / ١٢٣٤ م في الاستيلاء

---

(١) أشباخ : تاريخ الأندلس في عهد المرابطين والموحدين ج ٢، ص ٤٥١ .
(٢) محمد عنان : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٣٤٠ ـ ٣٤١ .
(٣) محمد عنان : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٦١١ .

واستدل على استعماله في المعنى النفسي بالأدلة الآتية وهي :

أولاً : استدل بقوله تعالى « اذا جاءك المنافقون قالوا نشهد انك لرسول الله ، والله يعلم انك لرسوله والله يشهد أن المنافقين لكاذبون »[1] وجه الاستدلال لايجوز أن يكون التكذيب راجعا الى ما ذكروه بألسنتهم فانه صدق ، فانهم قالوا : محمد رسول الله . فلم يبق الا أن التكذيب راجع الى ما قام بنفوسهم . والتكذيب قسم من أقسام الكلام ، والخبر قسم من أقسام الكلام ، فدل على أن القائم بالنفس كلام .

ثانياً : قوله تعالى : ﴿ ويقولون في أنفسهم لولا يعذبنا الله بما نقول ﴾[2] أوجه الاستدلال : سمي القائم بالنفس قولاً .

ثالثاً : قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه يوم السقيفة « زورت في نفسي كلاماً »[3]

رابعاً : استدل بقول الأخطل الشاعر :

ان الكلام لفي الفؤاد وانما * جعل اللسان على الفؤاد دليلا

٧ ـ مسئلة : الكلام والقول عند الاطلاق هل يتناول اللفظ والمعنى جميعاً أم لا ؟

اختلف العلماء في تناول الكلام والقول عند الاطلاق للفظ والمعنى جميعاً ، وذلك كتناول لفظ الانسان للروح والبدن . اختلفوا على أقوال كثيرة .

فقال الامام أبو الحسن الأشعري[4] : ان الكلام حقيقة في الكلام النفسي وفي رواية أنه حقيقة في لفظ الآدميين لان حروف الآدميين تقوم بهم مجاز في كلام الله سبحانه وتعالى لان الكلام العربي عندهم لايقوم به تعالى .

---

(١) المنافقون / ١ .

(٢) المجادلة / ٨ .

(٣) انظر : فتح الباري ٧ / ٢٠ ، والكامل لابن الأثير ٢ / ٢٢٢ ، وسيرة ابن هشام ٢ / ٦٥٩ .

(٤) انظر : شرح الكوكب المنير ١ / ١٢٣ . والبرهان ١ / ١٩٩ .

على عدد من القلاع والحصون كحصن مجسيلة (أم غزال) ومدلين والهانجه وترجاله[٤] . وتقع هذه الحصون في الجنوب الغربي من الأندلس وكان احتلالها خطوة نحو تطويق مدينة قرطبه والانقضاض عليها .

ومن المرجح أن فرسان شنت ياقب ساهموا أيضا في الاستيلاء على مدينة قرطبه ، عاصمة الدولة الأموية ما يقارب ثلاثة قرون ، وكان فرناندو الثالث ملك قشتاله قد حطم قواعدها الأمامية ، والحصون المحيطة بها ، ثم حشد قواته حيث طوقها ، وبعد حصار طويل ومرير ، أدرك أهالي المدينة أن لا جدوى من الدفاع ، فاستسلمت المدينة في شوال ٦٣٣ هـ / ١٢٣١ م .

تابع فرناندو الثالث سياسته الرامية إلى الاستيلاء على المدن والمناطق الاسلامية بعد نجاحه في احتلال قرطبه ، فعاثت قواته في منطقة جيان . واستولت على عدد من المناطق والحصون ومنها بلدة مرتش ، وكان محمد بن الأحمر مؤسس مملكة غرناطة ، قد برز على ساحة الأحداث ، كقائد بارع يناضل عن المناطق الاسلامية المتبقية بأيدي المسلمين ، فخرج على رأس جيشه لاستعادة بلدة مرتش ، فحاصرها سنة ٦٣٦ هـ / ١٢٣٩ م ، غير أن جيشا كبيرا من القشتالين تسانده طائفة كبيرة من فرسان شنت ياقب سار إلى البلدة لانجادها، وكان على رأس الجيش القشتالي الدون ردريجو الفونسو ، وهو أخ غير شرعي لفرناند الثالث ، التقى الطرفان بالقرب من البلدة المذكورة ، ونشبت بينهما معركة شديدة انجلت عن نصر مؤزر للمسلمين ، وقتل عدد كبير من النصارى ، ومن بينهم جمع كبير من فرسان شنت ياقب ، ورغم هذه الهزيمة التي حلت بالقشتاليين الا انهم لم يقطعوا الأمل في السيطرة على المناطق الواقعة إلى الشمال من غرناطة ، وأهمها مدينة جيان ، فسعى فرناندو إلى حصارها أواخر سنة ٦٤٢ هـ / ١٢٤٥ م ، وقد أبدى أهلها مقاومة وبسالة ، ولم يكن بيد زعيم المسلمين آنذاك وهو محمد بن الأحمر سوى مفاوضة فرناندو ، بعد أن يئس من صمود المدينة ، وأبرم معه اتفاقية مكلفة، اذ كان عليه أن يعترف بسيادة ملك قشتالة على غرناطة، وأن يحكم ابن الأحمر هذه المدينة، ومايلحق بها من المدن كتابع لملك قشتاله، وأن يؤدي له كل عام مبلغا كبيرا من المال، وفوق ذلك يسلمه عددا

---

(١) يوسف اشباخ : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٤٢٩ .

من الحصون والقلاع ، وفي مقدمتها مدينة جيان ، التي دخلها النصارى سنة ٦٤٣ هـ / ١٢٤٦ م وتقاسم القادة والفرسان دور المدينة ، وكان أكثرهم من فرسان شنت ياقب ، وفرسان قلعة رباح[١] .
وكان لفرسان شنت ياقب نصيب وافر في حصار مدينة أشبيليه ، الذي استمر أكثر من ثمانية عشر شهرا ، وكان فرناندو قد أرهق المدينة ، وحطم قواها الاقتصادية ، بهجماته المخربة والمدمرة على حقولها ومزارعها ، كما أنه قد مهد للاستيلاء عليها باحتلال ، وتدمير حصونها وقلاعها الامامية . وكل ما من شأنه أن يعينها على الصمود والمقاومة ، ففي أوائل سنة ٦٤٤ هـ / ١٢٤٦ م ، استولى على أهم قلاعها ، وهي قلعة جابر ، ثم اصدر أمره الى بلاي كوريا قائد فرسان شنت ياقب ، بتخريب فحص الشرف الممتد أمام اشبيليه ، وكانت به مزارع وحقول أهالي المدينة ، كما أوعز إلى قوات أخرى بتدمير فحص شريش[٢] .

ولما أيقن فرناندو ضعف المدينة اقتصاديا ودفاعيا ، طوقها بقواته . ورغم ذلك فقد صمد المسلمون كما ذكرنا مايقارب العام ونصف العام ، وأخيرا استسلمت المدينة سنة ٦٤٦ هـ / ١٢٤٨ م .

واذا كان فرناندو الثالث قد نجح في الاستيلاء على عدد من قواعد الاسلام في وسط الأندلس ، فان خايمي بن بدرو ملك اراغون ، ـ وكان معاصرا لفرناندو الثالث ـ نجح هو بدوره في الاستيلاء على قواعد الأندلس الشرقية ، وفي مقدمتها مدينة بلنسيه ، وكان هذا الملك متحمسا لقتال المسلمين ، ويضطرم بروح صليبيه عميقه ، فجهز حملة عسكرية بحرية للمشاركة في الحملات الصليبية على المشرق الاسلامي سنة ٦٦٨ هـ / ١٢٦٩ م ، غير أن العواصف دمرت كثيرا من سفنه ، فعدل عن مشروعه ، وواصلت بعض سفن الحملة مسيرتها نحو المشرق وعليها قوة من الفرسان ، أكثرهم من فرسان شنت ياقب[٣] .

---

(١) محمد عنان : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٤٦٦ ـ ٤٦٧ ومابعدها ، اشباخ : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٤٣٦ و ص ٤٣٩ .

(٢) انظر ابن عذارى : البيان المغرب ، قسم الموحدين . ص ٣٨٠ ـ اشباخ : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٢٤١ ـ محمد عنان : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٢٤٧ ـ عبد الرحمن الحجي : التاريخ الأندلسي ص ٤٨٢ .

(٣) محمد عنان : المرجع السابق ج ٢ ، ص ٦٠٦ ـ ٦٠٧ .

كان من ضمن المهمات التي اضطلع بها فرسان شنت ياقب ، ابان القرنين الثامن والتاسع الهجريين الرابع والخامس عشر الميلاديين ، القيام بالدفاع عن حدود مملكة قشتاله ، وفي نفس الوقت شن الهجمات على طول الحدود الاسلامية ، فعلى عهد الملك هنري الثالث ، أمر قادة فرسان شنت ياقب ، وغيرها من جماعات الفرسان الدينية الأخرى بحشد طاقاتها الحربية على طول الحدود ، لمواجهة المسلمين غير أن الأمر انتهى بين الطرفين إلى ابرام اتفاق بين رسل سلطان غرناطه ، وقائد فرسان شنت ياقب ، وذلك في سنة ٨٠٩ هـ / ١٤٠٦ م . بيد أن الهدنة لم تطل بينهما ، اذ نشبت الحرب على طول حدود مملكة غرناطه . واستمرت ثلاث سنوات بين عامي ٨١٠ هـ - ٨١٣ هـ / ١٤٠٧ - ١٤١٠ م ، وقد نجح فرسان شنت ياقب في الاستيلاء على بلدة برونا في يونيو ١٤١٠ م ثم نجح النصارى بعد ذلك في الاستيلاء على قلعة الصخرة في صيف العام المذكور ، وتمثل هذه القلعة ، وماجاورها من حصون ، خط الدفاع الرئيسي عن مملكة غرناطه[1] .

ولما تمت الوحدة بين مملكتي قشتاله واراغون بعد زواج فرناندو ملك اراغون من ابنة عمه ايسابيلا ملكة قشتاله ، عزم الاثنان على سحق آخر معاقل المسلمين ، والتضييق عليهم فعهدا بالدفاع عن حدود منطقة استجه إلى قائد فرسان شنت ياقب سان دييجو الونسو كرديناس ، وعن جيان الى قائد فرسان قلعة رباح ، كما عهدا إلى دوق مدينة سدونيا ومركيز قادش والكونت دي قبره ودون الونسو دي اجلار وغيرهم من قادة الحدود مع مملكة غرناطة ، أن يأخذوا الاحتياطات الممكنة للدفاع عن الحدود النصرانية ، ورد هجمات المسلمين عنها[2] .

أبدى سلطان غرناطة أبو الحسن مقاومة شديدة لاحباط مؤامرات فرناندو ، فتصدى لهجمات القوات النصرانية على لوشه ، في جمادي الأولى ٨٨٧ هـ / ١٤٨٢ م ، ثم قام بغزواته في طريف ، وحقق نجاحا في غزواته هناك ،

---

(١) عبده عواجي ؛ الخلافات السياسية في الدولة النصرية ودورها في سقوط الأندلس (رسالة ماجستير لم تنشر) ص ٢١٠ .

(٢) عبده عواجي : المرجع نفسه ص ٢٨٨ وانظر نفس الصفحة حاشية رقم (٢) .

مما دفع النصارى الى تجهيز حملة عسكرية للرد على نشاط السلطان النصري ، فاجتمع عدد من قادة ونبلاء النصارى في مدينة انتقيره ، في صفر ٨٨٨ هـ / ١٤٨٣ م وذلك تحت زعامة مركيز قادش الدون بدرو هنريكس، وقائد أشبيليه الكونت دي سيفونتاز ، والدون الونسو دي كردناس قائد فرسان شنت ياقب ، والدون الونسو دي اجيلار ، واتفقوا على حشد قوات ضخمة لمهاجمة المسلمين في مالقه ، فتم لهم حشد ما يقارب من ثمانية الاف مقاتل من الفرسان والمشاة ، وقصدوا بها اراضي مالقه ، وحاولوا اخفاء تحركاتهم عن أعين المسلمين ، فلما بلغوا المرتفعات المطلة على مرج مالقه ، ابتهجوا لكثرة قطعانها ومواشيها ، وخصوبة اراضيها ، ويبدو أن الأهالي فطنوا لتحركات الغزاة ، فصعدوا الى ذرى الجبال المحيطة بقطعانهم ، واقبل النصارى على تدمير واحراق المنازل ، والسلب والنهب ، ورأى المسلمون ان يكمنوا للنصارى في المضايق والأوعار ، فلما سلك النصارى تلك المسالك الضيقة ، في موضع يسمى شرقيه مالقه ، هاجمهم المسلمون بالحجارة والنبل ، فاضطرب نظام الغزاة ، ودخلهم الروع وسقط كثير منهم بين قتيل وجريح ، فامر قائد فرسان شنت ياقب الونسو دي كردناس وكان يقود ساقة الجيش أن ينضوي الجميع في موضع واحد ، استعدادا لمواجهة الهجمات ، وقادهم المصير إلى المرور بشعب ضيق في الجبال ، تقطعه الهوات والأخاديد مما كان له أكبر الأثر في تشتيت قواهم ، وتبعثرهم في تلك الأوعار ، فنزل عليهم المسلمون من رؤوس الجبال ، وامطروهم بالحجارة والنبال وحاول قائد فرسان شنت ياقب الونسو دي كردناس ان يحتمي بالجبال فصعد هو وجنده الا أن المسلمين لم يمهلوهم فاستمروا في مهاجمتهم ، فلما بلغ الدون الونسو كردناس قمة الجبل ، التفت الى بقية قواته فهاله مالحق بها من خسائر فادحة ، وحاول مواصلة القتال ، الا أن أصحابه نصحوه بالفرار ، بعد ان اتضحت النتيجة، ولاح تفوق المسلمين فآثر قائد فرسان شنت ياقب الفرار بجلده ، وصحبه بقية فرسانه ، في حين ضل بعضهم الطريق فقتلهم المسلمون وأسروا البعض الآخر ، وخلال ذلك وصل السلطان محمد بن سعد، المعروف بالزغل على رأس جيشه ، ومن معه من مجاهدي شرقية مالقه ، فتصدى لقوة أخرى من النصارى ، كان يقودها مركيز قادش والكونت دي سيفونتاز ، والونسو دي اجيلار ونجح الزغل في الحاق هزيمة مروعة بتلك القوة ، وقتل عدد من قادة النصارى ، ومنهم ثلاثة اخوة

لمركيز قادش ، كما قتل ابن أخيه واضطر مركيز قادش ومن بقي من أصحابه الى الفرار ، ووقع في الأسر عدد كبير من النصارى ، وعلى رأسهم الكونت دي سيفونتاز صاحب اشبيليه[1] .

يذكر المقري ان عدد القتلى كان ثلاثة آلاف ، وعدد الأسرى الفين ، ومن جملتهم خال الملك ، وحاكم أشبيلية ، وصاحب انتقيره ، وصاحب شريش وغيرهم وهم نحو ثلاثين من أكابر القادة ، والفرسان ، وغنم المسلمون من الغزاة غنائم هائلة[2] .

واصل فرسان ياقب نشاطهم العسكري ولم يمنعهم ماحل بهم من ويلات وخسائر ، وما لحق برجالهم من قتل وأسر ، فعادوا لمهاجمة مالقه بعد ذلك غير أنهم لم يفلحوا في تحقيق أي نصر ، ومع ذلك فقد كان لهم نصيب كبير في الاستيلاء على مدن وقرى وحصون مملكة غرناطه ، اذ أن كل موقعة حاسمة شهدت نشاطهم وتواجدهم في مقدمة الصفوف فكان لهم مساهمة واضحة في حصار مدينة مالقه ، وهي المدينة التي رفضت بإباء وشمم كل عروض الاستسلام ، فأبدى أهلها مواقف لا نظير لها في البسالة والتضحية ، وحاصرها النصارى من البر والبحر ، حتى اضطروا أهلها إلى أكل الحمير والخيل ، ومع ذلك فقد أوقع المسلمون بالنصارى خسائر فادحة ، وسقط كثير من فرسان شنت ياقب قتلى ، ولاذ كثير منهم بالفرار ، غير أن طول الحصار ، وانقطاع المدد عن أهل المدينة ، اضطرهم إلى التسليم سنة ٨٩٢هـ/١٤٨٦[3] .
٨٩٢ هـ / ١٤٨٦ م[3] .

وشارك فرسان شنت ياقب في الهجوم على مدينة بسطه ، وقد أبدى اهلها مقاومة عنيفة ، والحقوا بالأسبان خسائر شديدة حتى أوشك فرناندو على سحب جيشه ، وترك حصارها ، غير انه مالبث أن أعاد تنظيم جيشه بعد أن وصلته النجدات والمؤن ، في الوقت الذي ضاق حال الأهالي ، وانقطعت عنهم المؤن

---

(١) شكيب أرسلان : المرجع السابق : ص١٩٤ ـ ١٩٥ ستانلي لينبول : قصة العرب في أسبانيا ص ١٩٧ ومابعدها .
(٢) نفح الطيب ج ٤ . ص ٥١٤ .
(٣) المقري : نفح الطيب ج ٤ ص ٥٢٠ شكيب أرسلان : المرجع السابق، ٢٢٣ ـ ٢٢٤ .

والامدادات فاضطرت المدينة إلى التسليم ، فدخلها النصارى في محرم ٨٩٥ هـ / ١٤٨٩ م[1] .

ولما تم لفرناندو الاستيلاء على كافة مدن وقلاع وحصون مملكة غرناطه ، قصد بجيشه حاضرتها ، وهي مدينة غرناطه ، ومن الطبيعي أن يكون بين جيشه البالغ أربعين الف راجل وعشرة آلاف فارس ، وفي رواية أخرى أن عدده بلغ ثمانين الف مقاتل كبار قادة الجمعيات الدينية المحاربة ، وفي مقدمتهم قائد فرسان شنت ياقب ، ولا حاجة بنا إلى الافاضة فيما وقع بين القوات النصرانية ، وأهالي المدينة ، وحاكمها أبي عبد الله الصغير . غير أنه يجدر بنا أن نشير إلى أن من أهم العوامل التي أدت إلى سقوط غرناطه ، ومن قبلها حصونها وقواعدها المحيطة بها ، ذلك النزاع الدامي ، الذي كان ينشب بين امراء الأسرة النصرية ، في وقت كان المسلمون فيه أحوج ما يكون الى الاتحاد والتكاتف ، أمام الخطر المحيق بهم ، ومن الأمثلة على ذلك ، النزاع الذي نشب بين أبي عبد الله الصغير آخر ملوك غرناطة، وعمه محمد بن سعد (الزغل) ، وهو النزاع الذي فتت ما تبقى بأيدي المسلمين من قوة وعزم ، وهيأ الأحوال لتفوق النصارى ، وهيمنتهم على البقية الباقية من بلاد المسلمين بعد أن احكم النصارى قبضتهم على سائر الأنحاء المحيطة بغرناطه ، وبعد أن استولوا على كافة المدن والثغور ، التي تربط بين المسلمين واخوانهم من أهل المغرب ، من الطبيعي وأن أبدت غرناطه صمودا وبسالة في مقاومة النصارى ، إلا أن من المحتم أن تسقط أخيرا في أيدي النصارى ، وكانوا أكثر عددا وعدة ، وأوفر مؤنة، وأكثر امدادات ، فسقطت المدينة في محرم ٨٩٧ هـ / نوفمبر ١٤٩١ م .

وتجدر الاشارة إلى أنه حينما دخل الأسبان النصارى إلى غرناطه ، حرصوا على اضفاء الطابع الصليبي على هذه النهاية المأساوية للمسلمين ، فعمدوا إلى رفع الصليب على أعلى برج في قصور الحمراء ، كما رفعوا إلى جانبه علم القديس

---

(١) شكيب لرسلان : المرجع السابق : ص ٢٢٩ وما بعدها .

يعقوب ، في الوقت الذي ردد فيه النصارى من الرهبان نشيدا دينيا ، يمجدون القديس يعقوب[1] .

وبهذا يتبين لنا وضوح الصفة الصليبية التي اضفاها ملوك وأمراء الأسبان على هذه الحرب ، ومدى ماحققه رجال الدين من الرهبان والأساقفة والمطارنة من جهد في قيام الجمعيات الدينية المحاربة ، اذ لم يعد الرهبان منعزلين في أديرتهم ، بل أصبحوا في مقدمة المقاتلين في ميادين الحرب مع المسلمين ، وبهذا قوي جانب جماعات الفرسان الدينية ، واتسع نشاطها في محاربة المسلمين حتى انتهى الأمر بخروجهم عن الأندلس ، وكان قدرا مقدورا .

---

(1) ستانلي لينبول : قصة العرب في أسبانيا ص ٢١٦ ـ محمد عنان : نهاية الأندلس ص ٢٦٠ ـ شكيب أرسلان : خلاصة تاريخ الأندلس ، ص ٢٨٢ .

مصادر ومراجع البحث

أولا : المصـــــادر :

- الحميري : محمد بن عبد المنعم (ت تقريبا ٧١٠ هـ)
الروض المعطار في خبر الأقطار . تحقيق احسان عباس . مؤسسة ناصر للثقافة . بيروت . ط الثانية ١٩٨٠ م .
- ابن الخطيب : لسان الدين محمد (ت ٧٧٦ هـ) .
أعمال الاعلام . تحقيق ليفي بروفنسال . دار الكشوف . ط الثانية ١٩٥٦ م .
- ابن صاحب الصلاة : عبد الملك بن محمد (حيا ٥٩٤ هـ)
المن بالامامه . تحقيق عبد الهادي التازي . دار الغرب الاسلامي بيروت . ط الثالثة ١٩٨٧م .
- الضبي : أحمد بن يحيي (ت ٥٥٩ هـ)
بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس . دار الكاتب العربي القاهرة . ١٩٦٧ م .
- ابن عذاري : أحمد بن محمد (ت بعد ٧١٢ هـ) ،
البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب . الجزء الخاص بالموحدين دار الغرب الاسلامي . ط الأولى ١٩٨٥ م .
- المراكشي : عبد الواحد بن علي (ت ٦٤٧ هـ) .
المعجب في تلخيص أخبار المغرب . تحقيق محمد العريان ومحمد العربي دار الكتاب . الدار البيضاء ، ط السابعة ١٩٧٨ م .
المقري : أحمد بن محمد (ت ١٠٤١ هـ) .
نفح الطيب . ج ٤ تحقيق احسان عباس . دار صادر . بيروت ١٩٦٨ م .

ثانيا : المراجـــــع :

- خليل السامرائي : علاقات المرابطين بالممالك الأسبانية والدول الاسلامية وزارة الثقافة والاعلام . بغداد ١٩٨٥ م .
- ستانلي لينبول : قصة العرب في أسبانيا . ترجمة علي الجارم . دار المعارف . القاهرة .
- سعيد عاشور : أورويا العصور الوسطى ج ١ ، مكتبة الأنجلو ، القاهرة ط الثانية ١٩٨١ م .
- شكيب أرسلان : خلاصة تاريخ الأندلس . منشورات دار مكتبة الحياة . بيروت ١٩٨٣ م .
- عبد الرحمن الحجي : التاريخ الأندلسي . دار القلم بيروت . ط الثانية ١٩٨١ م .
- عبده محمد عواجي : الخلافات السياسية في الدولة النصرية ودورها في سقوط الأندلس (رسالة ماجستير نوقشت بجامعة الامام محمد بن سعود بالرياض عام ١٤١٠ هـ . والرسالة لم تنشر) .
- قاسم عبده قاسم : ماهية الحروب الصليبية . سلسلة عالم المعرفة . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . الكويت . ١٤١٠ هـ .

- لطفي عبد البديع : الاسلام في أسبانيا . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة ط الثانية ١٩٦٩ م .
- محمد عنان : ١ - دولة الاسلام في الأندلس عصر المرابطين والموحدين . مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة . ط الأولى ١٣٨٤ هـ .
٢ - نهاية الأندلس . مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر . ط الثالثة ١٣٨٦ هـ .
- نورمان كانتور : التاريخ الوسيط . القسم الثاني . ترجمة وتعليق . قاسم عبده قاسم . دار المعارف . القاهرة . ط الثانية ١٩٦٩ م .
- هشام أبو رميله : علاقات الموحدين بالممالك النصرانية والدول الاسلامية دار الفرقان . عمان . ط الأولى ١٩٨٤ م .
- يوسف اشباخ : تاريخ الأندلس في عهد المرابطين والموحدين . ترجمة محمد عنان مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر والقاهرة ح ٢ ط الثانية .

ومن الدوريــــات :

- ابراهيم علي طرخان : المسلمون في فرنسا وايطاليا . مجلة كلية الآداب . جامعة القاهرة . مجلد ٢٣ . الجزء الثاني ــ ١٩٦١ م .

٨ ـ مسئلة : الحسن والقبيح شرعاً :

الحسن : ما أمر الله به ، والقبيح : مانهى الله عنه وقد جاء في شرح الكوكب المنير[1] نقلاً عن ابن قاضي الجبل قوله : اذا أمر الله تعالى بفعل فهو حسن بالاتفاق واذا نهى عن فعل فهو قبيح بالاتفاق ، ولكن حسنه وقبحه اما أن ينشأ عن نفس الفعل والأمر والنهي كما يقال . أو ينشأ عن تعلق الأمر والنهي أو من المجموع . فالأول قول المعتزلة ، والثاني قول الامام الأشعري ومن وافقه من الطوائف . والثالث : أن ذلك قد ينشأ عن الأمرين .

٩ ـ مسئلة : فتور الشريعة :

فتور الشريعة الاسلامية محل اضطراب بين العلماء فقال الامام أبو الحسن الأشعري رحمه الله[2] الفتور في الشرائع جائز عقلا مع بقاء التكاليف على العباد وان فترت الشريعة وهذا بناه على أخذ النقلين عنه في جواز التكليف بما لا يطابق .

١٠ ـ مسئلة : صيغة الأمر :

المراد بهذه المسئلة هل أن للأمر صيغة خاصة به كقول القائل « أفعل » أختلف العلماء في هذه المسئلة على أقوال كثيرة فقال الامام أبو الحسن الأشعري : ليس للأمر صيغة تخصة[3] وانما تصير هذه الصيغة عبارة عن المعنى القائم بالنفس بارادتين :

الأولى : ارادة ايجادها : والثانية : ارادة صرفها . من غير جهة الأمر الى جهته وعمدته في ذلك : كون الصيغ أمراً أو عبارة عن الأمر لايتلقى من جهة اذ العقل لايدل على وضع الصيغ والعبارات . انما يتلقى من جهة النقل . والمنقول عن العرب أنهم استعملوا هذه الصيغة في الجهات أعنى جهة الأمر كقوله تعالى :

---

(١) انظر : شرح الكوكب المنير ١ / ٣٠٦ .

(٢) انظر : البرهان ٢ / ٣٤٦ .

(٣) انظر : الوصول إلى علم الأصول ١ / ١٣٨ ، والعدة في أصول الفقه ١ / ٢١٤ ، والابهاج شرح المنهاج ٢ / ١٦ ، وحاشية العطار على جمع الجوامع ١ / ٤٦٨ ، والمسودة / ٤ ، والبرهان ١ / ٢١٢ .

دراسات في
الجغرافيـــا

مجلة جامعة أم القرى السنة الخامسة العدد السابع العام ١٤١٣ هـ

الدورة الحيوية للإسكان الحضري

دراسة مقارنة لتمويل المساكن في الدول النامية والدول الصناعية

د . غازي عبد الواحد مكي

* أستاذ مشارك ـ قسم الجغرافيا جامعة الملك سعود ، دكتوراه ، جامعة ولاية ميتشقن بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨١ .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص البحث

تعتبر مشكلة الاسكان من المشاكل الاجتماعية الحادة التي تعيشها كثير من المجتمعات بمختلف مستوياتها المتقدمة منها والنامية ، بدرجات متفاوتة ، واذا كانت آثار هذه المشكلة تظهر بوضوح ويصعب التغلب عليها في مدن دول العالم النامي فان هذا لا يعني إختفاءها وسهولة التغلب عليها في الدول المتقدمة .

وحيث ان مظاهر هذه المشكلة والآثار الناجمة عنها والإجراءات المتبعة للتغلب عليها متشابهة في كثير من دول العالم، فان هذه الدراسة محاولة للوقوف على جوانب مشكلة الإسكان بصورة عامة والسبل والوسائل المتبعة للتغلب عليها وذلك من خلال شرح مفصل لكل مرحلة من مراحل دورة الإسكان الذي حددها الباحث في أربع دورات .

الدورة الحيويـــة للاسكان الحضـــري

يمرّ الإسكان كأي ظاهرة حيوية بمراحل متعددة ، ولكل مرحلة من هذه المراحل صفات خاصة تميزها عن بقية المراحل الأخرى . ويمكن أن يطلق على كل مرحلة منها اسم دورة بمعنى الواحدة منها الأخرى يمكن تحديدها في أربع دورات رئيسية (McGuire, 1981, P 12) ويعتبر كل دورة من هذه الدورات الأربع تجربة سابقة لا بد من الإتعاظ بها وبخاصة الإستفادة من تجارب في الدول التي كان لها قصب السبق في المرور بها .

فمن التجارب العالمية ما شهدته الدول الصناعية سواء دول الكتلة الشرقية* ذات التخطيط الإقتصادي المركزي Central Planned Economy أو دول الكتلة الغربية ذات السوق الإقتصادية الحرة Free Market Economy التي مرت بأزمات إسكانية شديدة جدا نتيجة حركة التمدن التي استجابت لها أولا دول الكتلة الغربية ثم لحقت بها دول الكتلة الشرقية وكذلك نتيجة للدمار الذي أحدثته الحربان العالميتان الأولى والثانية . وتمثل كل من هذه الأزمات وآثارها والإجراءات التي اتخذت بشأنها ونتائجها مرحلة أو دورة في تاريخ الإسكان تمر به كافة المجتمعات ، إلا أن طول المدة الزمنية لكل مرحلة تختلف من دولة إلى أخرى بناء على السياسة التي تنتهجها كل دولة تجاه مشكلة الإسكان وكذلك المقدرة الإقتصادية لكل دولة . ويمكن تلخيص خصائص كل مرحلة من مراحل دورة الاسكان في الآتي :

المرحلة الأولى :

تبدأ هذه المرحلة بنقص شديد في أعداد الوحدات السكنية ، حيث يكون الطلب على المساكن أكثر بكثير من العرض . وقد مرت بهذه المرحلة الدول الصناعية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وبعد الحرب العالمية الثانية . كما أن دول العالم الثالث لازالت تعيش هذه المرحلة في الوقت الحاضر .

ومن خصائص المرحلة الأولى في دورة الإسكان الأتي :

(١) التدخل المباشر من قبل الدولة لدعم بناء المساكن لسد العجز القائم .

(٢) التركيز على دعم الكم من المساكن دون النوع .

---

* أعدّ هذا البحث قبل انهيار النظام الشيوعي وتفكك دول الاتحاد السوفياتي .

(٣) ظهور برامج الدعم المالي المباشر وغير المباشر لقطاع الإسكان

المرحلة الثانية :

المرحلة الثانية من مراحل دورة الإسكان هي نتاج للإجراءات التي تم اتخاذها وبدىء في تنفيذها خلال المرحلة الأولى . وتتسم هذه المرحلة بالتركيز على حجم الوحدات السكنية وتنمية رغبة السكان من المساحة الملائمة في السكن ، أي العمل على تقليل الكثافة السكنية داخل المسكن .

المرحلة الثالثة :

تركز المرحلة الثالثة من دورة الإسكان على نوعية الوحدات السكنية ، فبعد أن تم سد الفجوة بين الحاجة إلى المساكن والرصيد المتوفر منها من خلال ما تم إنجازه في المرحلتين السابقتين ، تنصب الجهود في هذه المرحلة على التركيز على النوعية . ويتطلب ذلك إزالة المباني القديمة التي بنيت لسد حاجة الفترة في المرحلتين السابقتين . ومن خصائص هذه المرحلة ظهور أنظمة البناء والمواصفات المتعلقة بنوعية مواد البناء وتحقيق السلامة وخصوصاً مع التركيز على تنفيذ هذه الأنظمة .

المرحلة الرابعة :

تبدأ معالم المرحلة الرابعة من دورة الإسكان عندما تتحقق أهداف الرفع من مستوى نوعية الوحدات السكنية . تبدأ في هذه المرحلة الدولة المعنية بالتقليل من دعمها المالي لقطاع الاسكان . وتستخدم لتحقيق ذلك أسلوبين هما :

(١) تصنيف السكان في مجموعات بناء على حالتهم الإقتصادية وحاجتهم لهذا الدعم .

(٢) تشجيع السكان على تملك المساكن ، حيث أن تملك الأفراد لمساكنهم حتماً سوف يخفف العبء الإقتصادي على الدوله وذلك لسببين رئيسين هما :

أ ـ عدم الحاجة لدعم الدولة لبناء مساكن جديدة .

ب ـ تخفيف العبء المالي على الدولة في صيانة المساكن .

فتشجيع السكان على التملك يعني تخفيف العبء المادي على الدولة . هذه الظاهرة ليست مقتصرة على دول الكتلة الغربية وإنما واضحة لدى دول الكتلة الشرقية من خلال الجمعيات التعاونية في هذه الدول .

إنّ كل مرحلة من مراحل دورة الإسكان الأربع المشار إليها سابقاً يمكن أن يمثل حالة الإسكان في كل دولة وتمثل دورة يعكس وضع الدولة الإقتصادي والإجتماعي السائدين . كما أن لكل دولة دورة إسكان جديدة بمراحلها الأربع رهين بالوضع السياسي المحلي والوضع الإقتصادي والإجتماعي في كل دولة

الهدف من الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الوضع الإسكاني القائم في دول العالم الثالث والدول الصناعية عامة والمملكة العربية السعودية بصورة خاصة في ضوء مراحل دورات الإسكان الأربع

كما تهدف هذه الدراسة لتحليل دور صندوق التنمية العقارية في المملكة العربية السعودية بصورة خاصة في التخفيف من أزمة السكن التي شهدتها البلاد ورفع نسبة ملكية المساكن لدى المواطنين

وتأتي أهمية هذه الدراسة في توضيح أبعاد مشكلة الإسكان التي تعاني منها دول العالم الثالث في ضوء الأوضاع المحلية عامة وبصفة خاصة أبعاد وسياستها الإسكانية بصورة خاصة . وتبرز هذه الدراسة أهمية استمرارية دعم صندوق التنمية العقارية للمواطنين في مواصلة البناء وتحسين حالة مساكنهم .

مصادر المعلومات :

ونظرا لتشعب موضوع الدراسة وشموليته فقد لجأ الباحث في استقاء معلوماته إلى المصادر الدولية الرئيسية وبعض من المصادر الخاصة ببعض الدول منفردة .

تنظيم فصول الدراسة :

وقد أمكن في هذه الدراسة بلورة الدورة الرباعية للإسكان في ثلاثة أجزاء رئيسية يتعلق الجزء الأول بتحليل النمو الحضري والإسكان المستقبلي في الدول النامية في ضوء الوضع القائم والإجراءات اللازمة لتحسين الوضع . ويستعرض الجزء الثاني من الدراسة حالة الاسكان في الدول الصناعية خلال تلك الفترة قبل الحربين العالميتين وبعدهما والإجراءات التي اتبعتها هذه الدول للسيطرة على الموقف وتحسين الوضع . ويستعرض الجزء الأخير من الدراسة بشكل موجز وضع الاسكان

في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورة الرباعية للإسكان إعتهادا على ما هو متوفر من معلومات يمكن الإعتهاد عليها في هذا الخصوص ويعقب هذه الأجزاء الرئيسية من الدراسة ملحق يحتوي على برامج الإسكان الرئيسية في الولايات المتحدة الأمريكية .

النمو الحضري والإسكان في الدول النامية

تشير الدراسات إلى أن عام ٢٠٠٠ سيشهد تضخما سكانيا لا مثيل له في التاريخ . حيث ستصل الزيادة السكانية حسب التقديرات المعتدلة إلى حوالي ٥٥ ٪ عن عدد السكان في عام ١٩٧٥ م أي سيزداد العدد من ٤٫١ بليون نسمة عام ١٩٧٥ م إلى ٦,٤ بليون نسمة عام ٢٠٠٠ .
(Council of Environmental Quality and the Department of state, Vol I, p. 8)

كما تشير نفس هذه الدراسات إلى أن سرعة هذا النمو السكاني الكبير سوف تتناقص بنسب ضئيلة جدا لا تكاد تذكر حيث ستنخفض نسبة النمو السكاني السنوي من ١,٨ ٪ كما كان عليه الحال عام ١٩٧٥م إلى ١,٧ ٪ عام ٢٠٠٠ . والحقيقة المهمة الأخرى التي تشير إليها هذه الدراسات أن ٩٢ ٪ من الزيادة السكانية ستشهدها دول العالم الثالث . أي أن ٥ بليون نسمة من إجمالي ٦,٤ بليون نسمة لكافة سكان العالم عام ٢٠٠٠ م سوف يعيشون في دول العالم الثالث .

وتشير بعض المصادر إلى أن المتوسط السنوي للنمو الحضري لكافة الدول النامية خلال الفترة من عام ١٩٧٠ إلى عام ١٩٨٢ م بلغ ٤,٣ ٪ (Gill - Chin p. 177) كما أن عدد السكان في المدن التي يزيد حجمها على ١٠٠,٠٠٠ نسمة في الدول النامية عام ١٩٧٥ م بلغ مجموعه ٤٨٠ مليون نسمة مقارنة بـ ٥٠٣ مليون نسمة في الدول الصناعية . وسوف يزداد هذا العدد ليصل عام ٢٠٠٠ إلى ١,٤ بليون نسمة في الدول النامية مقارنة بـ ٧٥٦ مليون نسمة في الدول الصناعية (Council of Environmental Quality and Dept. of state, vol 2,p.242) .

وتشير تقديرات البنك الدولي إلى أن أكثر من ٢٠٠٠ مليون شخص في مدن الدول النامية يعيشون دون مستوى الفقر عام ١٩٨٠ م والغالبية العظمى من فقراء هذه الدول لا يستطيعون شراء مساكن مناسبة ، تكفل لهم عيشة مرضية لا من حيث الحجم ولا النوعية (World Bank, 1980 Gill-Chin. 177) علاوة على ذلك في

لمدن التي يعيش فيها هؤلاء الفقراء تفتقر هي الأخرى إلى الخدمات الأساسية وتعجز
ن تلبية حاجات سكانها الضرورية ، مما دفع الكثير من هؤلاء الفقراء إلى اللجوء إلى
فتراش الشوارع والطرقات . ولجأ البعض الأخر الذي هو أحسن حالا إلى السكن
، الأكواخ ومدن الصفيح وأراضي وضع اليد (Squatters) . وقد بلغت نسبة نمو
ذه المناطق في بعض الحالات ما بين ١٥ ٪ إلى ٢٠ ٪ سنويا ، أي تجاوزت ضعف
معدلات النمو الحضري الذي هو بدوره ضعف معدل النمو السكاني الإجمالي لهذه
لدول (الفاضلي، ١٩٨٧ م ، ١٢٩) . ويمكن القول بصورة عامة بأن هناك ثلاثة
ظاهر رئيسية لمساكن ذوي الدخل المنخفض جدا في كثير من مدن الدول النامية
كن تلخيصها في الآتي :

١) يحتل كثير من ذوي الدخل المنخفض جدا في كثير من مدن الدول النامية أراضي بدون إذن من السلطات المحلية (Squatters) وتتراوح نسب إنشاء هذه المستوطنات السكنية غير القانونية في هذه المدن مابين ٣٢ ٪ في سان باولو و٨٥ ٪ في أديس أبابا كما هو واضح في جدول (١) شكل (١) .

٢) تعدد أنواع مواد البناء التي تشيد بها مساكن ذوي الدخل المنخفض جدا في مدن الدول النامية ، حيث يستخدم بعض السكان على سبيل المثال أكياس الخيش وورق المقوى وأغصان الشجر كمواد أساسية في البناء كما هو الحال في بومباي . ويستخدم البعض الاخر الصفيح وألواح الخشب كمواد أخرى أساسية في البناء كما هو الحال في بعض دول أمريكا اللاتينية . إن وضعا كهذا في الحقيقة يتعارض مع أدنى شروط ومواصفات البناء التي تتبعها كثير من الدول النامية المتمثلة في ضرورة توفر الحد الأدنى من مواد البناء الأساسية وضرورة توفر حد أدنى من مساحة الأرض ومساحة البناء .

٣) قلة أو إنعدام نسبة الملكية للمساكن نتيجة لقلة مستوى الدخل ونقص تمويل قطاع الإسكان ، حيث تشير الدراسات التي أجريت في هذا الخصوص إلى أن نسبة السكان المستأجرين لدورهم تبلغ ٧٥,٧ ٪ في هونج كونج عام ١٩٧١ م و٦٦,٩ ٪ في ماليزيا عام ١٩٧٥ م و ٦٣,٣ ٪ في كوريا عام ١٩٧٥ م و ٣٤ ٪ في المكسيك عام ١٩٧٠ م و٣٠ ٪ في جمهورية الصين عام ١٩٧٥م (Gill - Chin , p. 177) .

جدول رقم (١)

تقدير نسبة سكان المدن الذين يعيشون في مستوطنات غير شرعية

المدينة	الدولة	السكان عام ١٩٨٠ بالألف	تقدير السكان الذين يعيشون في مستوطنات غير شرعية	
			العدد بالألف	النسبة المئوية
أديس أبابا	أثيوبيا	١٦٦٨	١٤١٨	٨٥
لواندا	انجولا	٩٥٩	٦٧١	٧٠
دار السلام	تنزانيا	١٠٥٧	٦٤٥	٦٠
بوجوتا	كولومبيا	٥٤٩٣	٣٢٤١	٥٩
أنقرة	تركيا	٢١٦٤	١١٠٤	٥١
لوزاكا	زامبيا	٧٩١	٣٩٦	٥٠
تونس	تونس	١٠٤٦	٤٧١	٤٥
مانيلا	الفلبين	٥٦٦٤	٢٢٦٦	٤٠
مدينة المكسيك	المكسيك	١٥٠٣٢	٦٠١٣	٤٠
كراتشي	الباكستان	٥٠٠٥	١٨٥٢	٣٧
كاراكاس	فنزويلا	٣٠٩٣	١٠٥٢	٣٤
نيروبي	كينيا	١٢٧٥	٤٢١	٣٣
ليما	بيرو	٤٦٨٢	١٥٤٥	٣٣
سان باولو	البرازيل	١٢٥٤١	٤٣٣٣	٣٢

المصــدر :

U . N . CHS (1984) p . 9

Gill . Chin 1987 p . 178

الفهـــرس

الموضـــــوع	الصفحة

﴿ وأقيموا الصلاة ﴾[1] وفي جهة التهديد كقوله تعالى : ﴿ أعملوا ماشئتم ﴾[2] وفي جهة التعجيز كقوله تعالى « قل كونوا حجارة أو حديداً »[3] وغير ذلك من الاستعمالات .

وقال الامام الجويني في البرهان والذي أراه في ذلك قاطعا به أن أبا الحسن الأشعري رحمه الله لا ينكر صيغة تشعر بالوجوب الذي هو مقتضى الكلام القائم بالنفس نحو قول القائل : أوجبت وألزمت وما شاكل ذلك . وانما الذي تردد فيه مجرد قول القائل « أفعل » من حيث ألغاه في وضع اللسان مترددا ، فاذا كان هذا كذلك فما الظن به اذا اقترن بقول القائل أفعل لفظ أو ألفاظ من القبيل الذي ذكرناه مثل أن تقول أفعل حتما أو أفعل واجبا . ثم أردف الامام الجويني قائلا : ان ما نقله النقلة عن الأشعري يختص بقرائن المقال على ما فيه من الخبط . فأما قرائن الأحوال فلا ينكرها أحد . وبهذا يكون الجويني قد نبه على سر مذهب شيخه أبي الحسن الأشعري .

١ ـ مسئلة : مقتضى الأمر :

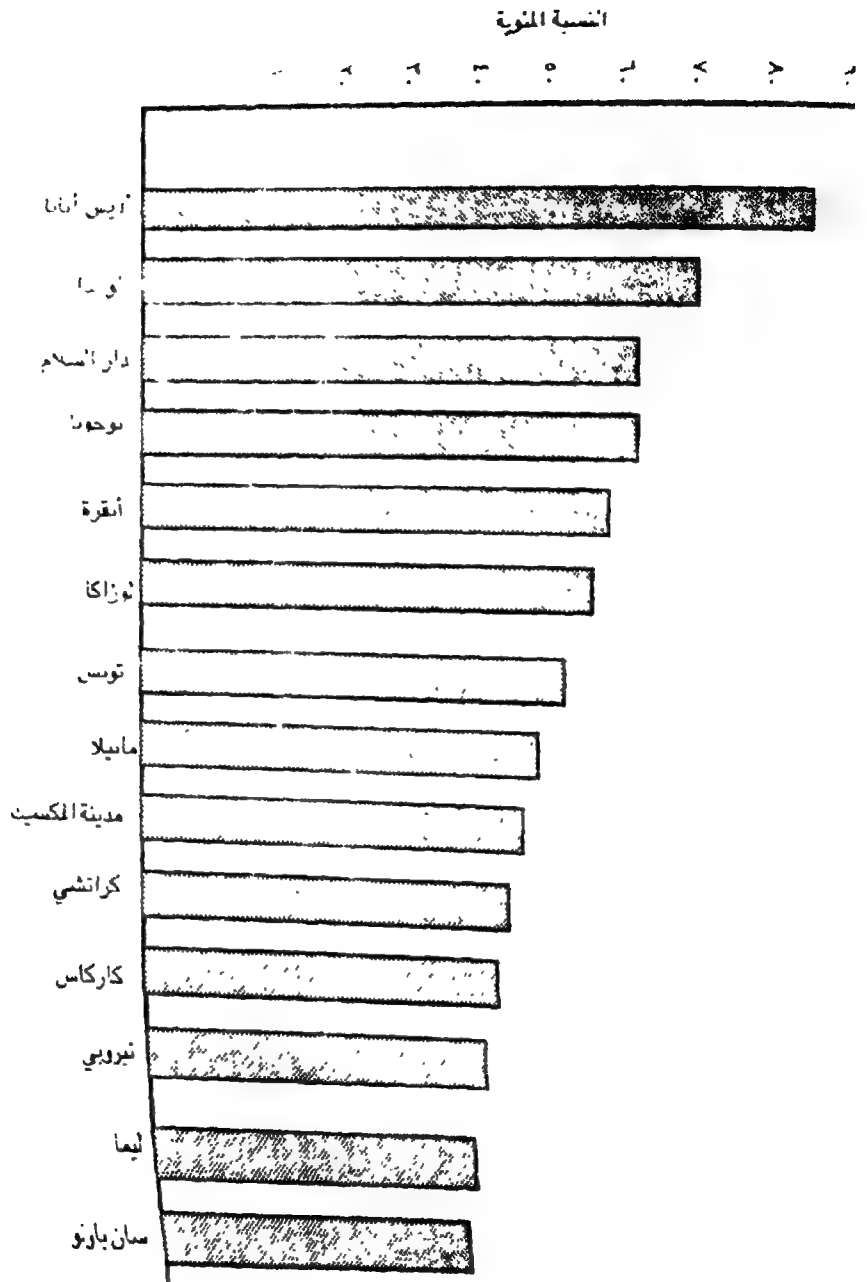
معنى هذه المسئلة هو أن صيغة الأمر المطلقة وهي « أفعل » اذا ذكرت فانها تستعمل في معان كثيرة مثل الوجوب والندب والاباحة والتهديد والارشاد وغير ذلك فهل تستعمل فيها جميعا بوضع واحد على سبيل الاشتراك أم أنها اذا أطلقت تنصرف لمعنى واحد من هذه المعاني . اختلف أهل العلم في هذه المسئلة على أقوال . والامام أبو الحسن الأشعري النقل عنه في هذه المسئلة مضطرب واليك بيان ما نقل عنه :

---

(١) البقرة / ٤٣ .

(٢) فصلت / ٤٠ .

(٣) الاسراء / ٥٠ .

كل (١) نسبة سكان المدن الذين يعيشون في مستوطنة غير شرعية

٤) يمكن إضافة مظهر رابع لمساكن ذوي الدخل المنخفض جدا ، ويتمثل في الكثافة السكانية العالية سواء في المنطقة التي تقع فيها مساكنهم أو في الوحدات السكنية التي يشغلونها . حيث تتراوح الكثافة العامة في بعض مناطق مدن الصفيح بين ٨٥ شخصاً في الهكتار الواحد في بوجوتا وبين ٩٠٠ شخصاً في الهكتار في مانيلا عام ١٩٧٥ م ، جدول (٢) .
ويصل معدل الكثافة السكانية في الغرفة الواحدة إلى عشرة أشخاص في كراتشي وبين ١٠ ـ ١٥ شخصا في بعض مساكن مدن الصفيح في الجزائر (الفاصلي ١٩٨٧ م ، ص ١٨٠) .

إن هذه المظاهر الأربعة التي تتصف بها مساكن ذوي الدخل المنخفض جداً في مدن الدول النامية تعكس حال الوضع القائم لسكان هذه المدن وتعكس أيضا نتائج لإجراءات المتبعة من قبل حكومات تلك الدول . وتعتبر بعض هذه الإجراءات في لحقيقة من الأسباب المباشرة في تزايد المشكلة وتفاقمها . يمكن تلخيص أهم هذه الاجراءات في الآتي :

(١) التحكم في قيمة الأراضي والمساكن بحجة أن ترك الحرية في تحديد هذه القيم لسوق العقار الحر سوف يزيد في الأسعار وتكون فوق مقدور كثير من السكان .
وقد نتج عن هذه السياسة احجام ممولي هذا القطاع من الإستثمار في سوق العقار فازداد النقص في كمية عرض المساكن مقابل الطلب عليها فزادت الأسعار تبعا لذلك بصورة خيالية لم يكن في مقدور ذوي الدخل المنخفض جدا مجاراة هذه الزيادة كما عجزت حكومات هذه الدول عن سد الفجوة بين مقدرة السكان المادية وقيمة المساكن في السوق ولم يقتصر الأمر عند هذا الحد بل ساءت أحوال المساكن القائمة فعلا نتيجة لعدم صيانتها وكثافة استخدامها (Wheaton, p. 243) .

(٢) فرض حد أدنى على مساحة الأرض ومساحة البناء لمنع السكان من بناء مساكن ذات مستوى متدن تكون غير امنة وغير صحية في نظر السلطات المحلية وكانت نتيجة هذه السياسة زيادة الفجوة بين تكاليف البناء ومقدرة السكان الإقتصادية في تحمل هذه التكاليف ، مما دفع هؤلاء السكان إلى غزو الأراضي الخالية وإقامة مساكن عليها ضمن إمكاناتهم المادية وقد نتج عن ذلك زيادة في أعداد المناطق السكنية غير القانونية .

جدول رقم (٢)

الكثافة العامة في بعض مناطق مدن الصفيح والمناطق غير المخططة

المدينة	الدولة	السنة	المنشآت	السكان	المساحة بالهكتار	الكثافة بالهكتار
الدار البيضاء	المغرب العربي	١٩٧٣	مناطق وضع اليد	–	–	٢٣٠
بوجوتا	كولومبيا	١٩٧٣	المنشآت غير المرخصة *	١٢٠٠٠٠٠	–	٨٥
ليما	بيرو	١٩٦٦	الحي الفقير **	٤٣٧٤٤٨	١٦٤٤	٢٦٦
مانيلا	الفلبين	١٩٧٥	توندو	١٧٠٠٠٠	١٨٤	٩٠٠

* تعرف باسم التجوريوس Tugeries

** يعرف باسم الباريادا Barriades

المصدر محمد علي بهجت الفاضلي ، السكن الحضري في العالم الثالث المشكلات والحلول، ١٩٨٧ م ص١٤٦

(٣) إزالة المراكز السكنية غير القانونية وتقليص أعدادها بحجة مظهرها السيء والحالة السكنية الرديئة فيها وكان من نتيجة ذلك زيادة العبء الإقتصادي على سكان هذه المراكز الذين ليس لديهم خيار سوى اللجوء إلى مناطق أخرى وبناء مساكن أخرى أسوأ من الأولى تمشيا مع ظروفهم الإقتصادية .

(٤) زراعة حزام أخضر حول المدن في هذه الدول بحجة الحد من نمو المدينة ومنع إقامة بؤر سكنية حولها . وفي الواقع لم تستطع هذه السياسة الحد من النمو السكاني للمدينة فازداد الطلب على الأراضي لتواكب الزيادة السكانية فزادت أسعارها نظرا لمحدوديتها وأصبحت قيمتها فوق مقدور كثير من السكان ، فلم يكن أمام هؤلاء السكان سوى غزو ما يمكن غزوه من أراض لإقامة مساكن تأويهم وتحقق لهم نوعا من الخصوصية .

(٥) تشجيع السكان على عدم التمركز في مناطق معينة ومحاولة إعادة توزيعهم على كافة أقاليم الدولة للتخفيف من أزمة السكن القائمة في المناطق المدنية المزدحمة . ورغم أن هذه السياسة كانت لها آثار مثمرة في بعض الدول النامية التي كانت تقدم حوافز للسكان تشجعهم على الإنتشار وبناء مساكن خاصة

لهم ، إلا أن مثل هذه السياسة تشكل عبئا ماديا كبيرا لا تستطيع كثير من الدول النامية تحمله ومجاراته (Gill - Chin p 179) .

انعكاس سياسة الدول النامية الإسكانية على وضع الإسكان فيها

انعكست آثار السياسة الإسكانية التي اتبعتها كثير من الدول النامية على وضع الإسكان وتردي الحياة المعيشية لكثير من سكان هذه الدول أو بعبارات أدق تتجسد هذه السياسة في خصائص المرحلة الأولى من مراحل دورة الإسكان التي سبق الاشارة اليها . فعلى سبيل المثال يقدر الخبراء في مجال الإسكان أنه يتحتم على حكومات الدول النامية خلال العشرين السنة القادمة بناء عدد من الوحدات السكنية يفوق إجمالي ماتم بناؤه حتى الوقت الحاضر (١٩٨٧ م) . وذلك لمواجهة التزايد السكاني المطرد وسد العجز في إيواء الآلاف المشردين ممن لا مأوى لهم ، فالتزايد السكاني الكبير وتردي الأحوال الإقتصادية وتخبط سياسة الإسكان في كثير من هذه الدول النامية ينبيء عن تردي الأحوال السكنية والمعيشية بصورة عامة للملايين من سكان هذه الدول (الفاضلي ، ٧) .

فاذا كانت كثير من الدول النامية غير قادرة على توفير الغذاء اللازم لكثير من فقرائها فمن باب أولى أن يستحيل عليها توفير أبسط أنواع السكن لسد حاجة بعض هؤلاء خاصة وأن السكن ، إن توفر ، لا يقتصر فقط على الهيكل الذي يحتمي الإنسان فيه من قسوة الأحوال الطبيعية المحيطة ويحقق له الخصوصية ، وإنما يتطلب أيضا توفير بعض الخدمات الضرورية التي تتدرج في أهميتها تبعا لإمكانات الدولة وقدرتها الإقتصادية . فعلى سبيل المثال تشير نتائج الدراسات التي أجريت في الجزائر عام ١٩٧٧ م ، أنه نتيجة للسياسة التنموية التي اختارها الرئيس بومدين بعد إنقلاب عام ١٩٦٥ م لم تزد نسبة المبالغ المخصصة لقطاع الإسكان عام ١٩٧٨ م عن ٢ ٪ من الدخل القومي و٨ ٪ من الإستثمارات في مقابل ١٠ ٪ و٢٠ ـ ٣٠ ٪ في الدول المتقدمة لكل من الدخل القومي والإستثمارات على التوالي . وكان نتيجة ذلك أيضا أن تأثر قطاع الإسكان وتدهورت حالته بسبب النقص الشديد في أعداد الوحدات السكنية القابلة للسكني حيث ازداد هذا النقص من ٢١٧٠٠٠ إلى ٥٥٢٠٠٠ وحدة سكنية خلال الفترة بين عام ١٩٦٦ م ـ ١٩٧٦ م . كما تشير نتائج الحصر السكني الذي أجري في الجزائر عام ١٩٦٦ م أن من إجمالي المساكن التي تم حصرها عام

١٩٦٦م والبالغ عددها ١٩٨٢٠٠٠ مسكنا وجد أن منها ٣٥٩٣٠٠ مسكنا سيئا و٢٠٤٢٠٠ مسكنا مؤقتا (خيام) نتيجة لهذا الوضع زادت الفجوة بين حاجة السكان إلى المساكن والرصيد المتوفر ، فازداد تبعا لذلك معدل إشغال المساكن من ٦،١ شخص عام ١٩٦٦ م إلى ٩،٣ شخص عام ١٩٧٧ م . وزاد رصيد المساكن المؤقتة والسيئة حيث وصل عددها ٩٩٥٠٠٠ وحدة سكنية يعيش فيها أربعة ملايين شخص (الفاضلي ، ١٧٩) .

يبدو من العرض السابق أن وضع الإسكان في الدول النامية لازال يعيش في بداية مرحلته الأولى ضمن دورات الإسكان الأربع المشار اليها سابقا دون أن يطرأ أي تحسين على الكم من المساكن لسد الطلب المتزايد

الحلول المقترحة من قبل منظمات الاعانات الدولية لتحسين وضع الإسكان في الدول النامية

تتلقى كثير من الدول النامية إعانات مالية لقطاع الإسكان من المنظمات الدولية مثل البنك الدولي World Bank ، ومركز الأمم المتحدة للاستيطان البشري United Nation Center For Human Settlments ووكالة الولايات المتحدة الأمريكية للتنمية الدولية U.S. Agencye fo. International Development (USAID) وغيرها .

ظهر لهذه المنظمات الدولية أن الاجراءات التي تتبعها حكومات الدول النامية لحل مشكلة الإسكان قد أخفقت في حل أزمة السكن بل وزادت الوضع سوءاً . فاجمعت هذه المنظمات على أن يكون دعمها للدول النامية مشروطاً بتعديل الأخيرة لسياساتها الإسكانية . ومن ضمن المقترحات التي أجمعت عليها هذه المنظمات الدولية الآتي :

(١) إعطاء الشرعية وضمان أحقية بقاء سكان مناطق وضع اليد Squatters .

(٢) تحسين حال الوضع في مدن الصفيح shanty - towns والرفع من مستوى السكن والخدمات بدلا من إزالتها

(٣) تشجيع السكان على بناء مساكنهم بالجهود الذاتية Self Help Housing .

(٤) تخطيط الأراضي السكنية وتجهيزها بالخدمات فيما يعرف باسم مشاريع الموقع والخدمات Site and Services .

(٥) التخفيف من شروط الحد الأدنى لمساحة الأراضي ومساحة البناء والتخفيف أيضا من مواصفات البناء بصورة عامة لتكون التكاليف النهائية للسكن مرتبطة بمقدرة السكان المادية (Gill - Chin , p.180) .

الاجراءات الجديدة التي انتهجتها حكومات الدول النامية للتخفيف من أزمة السكن

نتيجة للضغوط الداخلية وتردي الأوضاع السكنية وزيادة التعديات على الأراضي الفارغة من قبل سكان هذه الدول ، وللتهديد الدولي بقطع الاعانات المخصصة لقطاع الإسكان من قبل هذه الدول والمنظمات الدولية مالم تحسن الدول النامية من سياستها الإسكانية ، فلذلك ولهذا كله قامت حكومات بعض الدول النامية بالتخلي تدريجيا عن بعض سياستها الإسكانية السابقة وطبقت المقترحات التي دعت إليها المنظمات الدولية السابق ذكرها .

بالإضافة إلى ما سبق قامت بعض حكومات الدول النامية بالتقليل من الحد الأدنى لمواصفات البناء . ففي مشاريع قام بتمويلها البنك الدولي في مدينة مدراس بالهند أنخفض الحد الأدنى لمساحة الأرض من ٤٠ مترا مربعا إلى ٣٥ مترا مربعا . وفي مدينة بوجوتا في كولومبيا تعدلت مواصفات البناء لكي تتلاءم مع وضع السكان المادي وتتمشى مع أحوالهم الإجتماعية في مناطق وضع اليد التي يسكنون فيها وبناء على السياسة الجديدة التي اتبعتها بعض حكومات الدول النامية زاد عدد المستفيدين من برامج الدعم الإسكاني الذي تموله المنظمات الدولية ولا سيما تلك التي مولها البنك الدولي للتعمير حيث قام البنك عام ١٩٨٢ م بتمويل ٩٠ مشروعا في خمسين دولة . كما أنه خلال الفترة من عام ١٩٧٥ م إلى عام ١٩٨٠ م أنفق البنك الدولي ١,٣ بليون دولار لإسكان ما يقارب من عشرة مليون مستفيد . كما أن برامج ضمان توفير السكنHousing Guranty Program الذي تتبناه وكالة الولايات المتحدة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) قد أجازت عام ١٩٨٥ م تمويل ١٤٦ مشروعا لعدد ٣٩ دولة بتكاليف ١,٣٩٥ بليون دولار (Gill - Chin , P.181) .

ورغم السياسات الإسكانية الجديدة التي تبنتها حكومات بعض الدول النامية ورغم الجهود المبذولة من قبل المنظمات الدولية لدعم قطاع الإسكان في الدول النامية ، إلا أنه لا زال السواد الأعظم من ذوي الدخل المنخفض في كثير من هذه

الدول لا تمكنهم ظروفهم المادية من توفير شرط الإستطاعة Affordability في استحقاق هذه الإعانات وبذلك تظل أزمة السكن قائمة في هذه الدول مالم تعدل هذه السياسة (المقدرة Affordability) ، أو بمعنى اخر لازالت كثير من هذه الدول تعيش في بداية المرحلة الأولى من مراحل دورة الاسكان .

الدعم الحكومي للإسكان في الدول الصناعية :

رغم التفاوت الإقتصادي والإجتماعي الكبيرين بين دول العالم ، إلا أن الإجراءات التي تتخذها كل دولة فيما يتعلق بمشكلة الإسكان التي تواجهها هذه الدول قد لا تختلف كثيرا من دولة إلى أخرى كما يبدو من أول وهلة . ومن خلال التجارب التي عاشتها الدول الصناعية فيما يتعلق باحتواء أزمة السكن التي واجهتها هذه الدول ، يبدو واضحا بأن الوسائل التي أتبعت لاحتواء المشكلة من قبل الدول الصناعية كانت محدوده ولكن الكيفية التي استخدمت فيها هذه الوسائل لاحتواء الأزمة ، تختلف بصورة عامة بين مجموعات الدول الصناعية ، بل وضمن المجموعة الواحدة تختلف أيضا من دولة إلى أخرى . فعلى سبيل المثال تعتبر دول الكتلة الشرقية (الاتحاد السوفياتي كمثال) أن مشكلة السكن هي مسؤولية إجتماعية يتعين على المجتمع تحمل كافة المسؤولية في التغلب عليها .

أما بالنسبة لدول الكتلة الغربية فهي على النقيض من ذلك حيث تعتبر هذه الدول مشكلة السكن هي مسؤولية فردية يتعين على الفرد التعامل معها والتغلب عليها . ولأن السكن مسؤولية فردية فلا بد للفرد طبقا لهذا المبدأ من تخصيص نسبة كبيرة من دخله لحل أزمة السكن التي تواجهه . وبين هذين المبدأين المتطرفين تقع بعض الدول التابعة لكلا الكتلتين . فعلى سبيل المثال ضمن دول الكتلة الغربية ترى بعض الدول أنه رغم أن السكن هو مسؤولية فردية إلا أنه لا بد على الدولة أن تتحمل جزءا كبيرا من المسؤولية للتخفيف من عناء الأفراد . وتنتهج مثل هذه السياسة كل من بريطانيا والسويد والنرويج من دول الكتلة الغربية . ومن جهة أخرى يتحمل الأفراد في كل من يوغوسلافيا ورومانيا من دول الكتلة الشرقية الجزء الأكبر من تكاليف السكن خلافا للمبدأ الذي تنتهجه الكتلة الشرقية التي تتبع لها هاتان الدولتان (McGuire , P. 3) .

(رغم الاختلاف بين الكتلتين الشرقية والغربية فيما يتعلق بتحديد مسؤوليه أسلوب تحمل أعباء السك المشار إليها رغم جوهريته فإن التطبيق الفعلي لهاتين السياستين من قبل كل مجموعة يختلف عن تطرفهما النظري) ففي الكتله الغربية بصورة عامة وفي الولايات المتحده الأمريكية بصورة خاصه يبدو دور الدولة في تحمل أعباء السكن واضحا تماما من خلال برامج الإعانة المباشرة وغير المباشرة ، وواضحا أيضا من خلال نظام الضرائب المتبع في هذه الدول . ومن ناحية أخرى فإن ملكية المساكن ومبادرات الأفراد الشخصية لتدعيم قطاع الإسكان هو الآخر نادر في دول الكتلة الشرقية (McGuire , p.4)

وبصورة عامة يمكن القول بأن الدعم المادي لتحسين وضع الإسكان يلقى اهتماما من المجموعتين (مجموعة الكتلة الشرقية ومجموعه الكتلة الغربية) سوف يتم في هذه الدراسة التركيز على دور حكومات الدول الغربية وبالذات الولايات المتحدة الأمريكية ، في العمل على تحسين حالة السكن فيها .

الاسكان في الدول الصناعية :

ازدادت أزمة السكن حدة في أوروبا بعد الحرب العالمية الثانية حيث ان أكثر من ٢٢ ٪ من إجمالي المساكن التي كانت قائمة في هذه الدول قبل الحرب قد دمرتها الحرب تماما أو لم تعد صالحة للسكنى بعد الحرب .

وتختلف نسبة الدمار الذي لحق بالمساكن في كل دولة من دول أوروبا فقد وصلت أدنى نسبة ٤.٥ ٪ في سويسرا التي لم تدخل الحرب بينما وصلت أعلى نسبة ٥٠ ٪ في اليونان ، أما الإتحاد السوفيتي وألمانيا وفرنسا واليابان فقد شهد قطاع الإسكان في هذه الدول دمارا كبيرا (McGuire , p. 5) ورغم الدمار الكبير الذي لحق بقطاع الاسكان في الدول الأوروبية لم يلق هذا القطاع إهتماما كبيرا لإعادة البناء إلا بعد مرور فترة طويلة بعد إنتهاء الحرب فازدادت حالة السكن سوءا . فالنقص الشديد في أعداد الوحدات السكنية التي كانت تعاني منه الدول الأوروبية قبل الحرب بالإضافة إلى ما أحدثته الحرب من دمار لنسبة كبيرة من المساكن القائمة زاد المشكلة تعقيدا . وقد يكون من أسباب تأخير تعمير قطاع الإسكان هو اهتمام هذه الدول بالإسراع في إعادة بناء المنشآت الإقتصادية التي دمرتها الحرب لتعيد مكانتها الإقتصادية وثقلها السياسي .

ولم تكن اليابان بعد الحرب العالمية الثانية أحسن حالا من الدول الأوروبية حيث بلغ مقدار النقص في أعداد الوحدات السكنية بعد الحرب أربعة ملايين وحدة سكنية . أما بالنسبة للدول التي لم تتضرر قطاع الإسكان فيها كثيرا من الحرب مثل بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية وكندا وسويسرا فقد شهدت هذه الدول أزمات سكنية حادة بعد الحرب العالمية الثانية نتيجة لتوقف حركة البناء أثناء اشتعال الحرب وزيادة عدد السكان واتساع سنة التحضر وتمثل هذه الفترة العصيبة في تاريخ الدول الصناعية تمثل في الحقيقة بداية للمرحلة الأولى ضمن مراحل الدورة السكنية حيث أن خصائص هذه المرحلة تنطبق تماما على وضع الحال في الدول الصناعية خلال فترة الحرب العالمية الثانية وبعدها

نشطت الدول الأوروبية واليابان في حركة التعمير وبناء المساكن في الفترة بعد عام ١٩٥٠ م حيث بذلت الحكومات في هذه الدول جهودا مستمرة في دفع عجلة البناء وضمان سد العجز الذي شهده قطاع الإسكان وبحلول عام ١٩٧٠ م استطاعت كل من الدول الأوروبية واليابان سد النقص التام في هذا القطاع . ففي اليابان على سبيل المثال تجاوز عدد المساكن عدد الأسر في البلاد كما استطاعت الدول الأوروبية سد العجز في أعداد الوحدات السكنية بل أصبح هناك فائض في أعداد الوحدات السكنية لدرجة أنه أصبح في كل من السويد والدنمارك وهولندا وألمانيا أعداد كبيرة من المساكن الخالية التي تجاور الواحد منها الآخر في كثير من الأحياء السكنية داخل مدن هذه الدول .

وبالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية فقد أمكن التغلب على النقص الشديد في أعداد الوحدات السكنية الذي شهدته البلاد بعد الحرب العالمية الثانية رغم أن الحرب لم تصل إلى أراضيها . وما أن حل عام ١٩٦٠ م حتى تم القضاء على مشكلة النقص تماما . ومع ذلك فإن ما يقارب من ٧ ٪ من رصيد المساكن كان يحتاج إلى إعادة صيانة وترميم

ويمثل هذا الوضع الذي كانت تعيشه المدن الصناعية نهاية المرحلة الأولى من مراحل دورة الاسكان لأن خصائص هذه المرحلة تنطبق تماما مع الوضع في الدول الصناعية خلال الفترة التي تمتد بين الثلاثينات وحتى الستينات من هذا القرن الميلادي .

ونتيجة للفائض الملموس في أعداد الوحدات السكنية في الدولة الصناعية خلافا لما كان عليه الوضع قبل الحرب العالمية الثانية ، أصبح الإهتمام منصبا على تلبية رغبة السكان في توفير نوعيات معينة من المساكن ذات أحجام مناسبة . وتنطبق صفات هذا الوضع تماما على خصائص المرحلتين الثانية والثالثة من مراحل دور الاسكان .

وقد كان للسياسة الإسكانية التي انتهجتها كثير من الدول الصناعية أثر كبير في دفع عجلة البناء والتشييد وتحسين حالة المساكن القائمة فعلا في هذه الدول ويمكن تلخيص هذه السياسة في الآتي :

١ ـ تقديم قروض مالية للأفراد ولمنتجي المساكن أيضا .
٢ ـ تقديم مساعدات مالية مباشرة للسكان للحصول على مساكن مناسة
٣ ـ تقديم ضمانات مختلفة لمنتجي المساكن ومؤسسات التسليف والمستهلكين
٤ ـ إعطاء مزايا لمستهلكي المساكن من خلال نظام الضرائب .

وقد تم تنفيذ هذه السياسة الإسكانية من خلال برامج دعم إسكانية تختلف في مسمياتها وطرق تنفيذها وأحقية السكان لكل منها من دولة إلى أخرى . وتنطبق تماما هذه الإجراءات والأساليب التي انتهجتها هذه الدول في هذه الفترة من تاريخها الإسكاني على خصائص الدورة الرابعة من مراحل دورة الإسكان .

ومن بين الأساليب التي تستخدمها الدول الصناعية لتنفيذ سياستها الإسكانية

أسلوب الربط بين دخل الفرد ومقدار الدعم الحكومي لقطاع الإسكان فيما يعرف باسم نموذج السكن المبني على الدخل (Shelter to income Model (SIR) يستخدم نموذج السكن المبني على الدخل (SIR) في تحديد النسبة التي يتعين على رب الأسرة اقتطاعها من دخله للمشاركة في تغطية تكاليف السكن . وتقوم الدولة بتحمل تكاليف النسبة الأخرى المتبقية ضمن أحد برامجها الإسكانية المعدة لذلك . وتتأثر النسبة الناتجة عن نموذج السكن المبني على الدخل (SIR) بعدة عوامل (Howenstine, p.24) أهمها :

١ ـ مستوى التقدم الإقتصادي للدولة ، ذلك أنه كلما زاد التقدم الإقتصادي للدولة كلما زادت نسبة ماتخصصه لبرامج الإعانة .

أولاً : قال بالوجوب .[1]
ثانياً : قال بالتوقف .[2]
ثالثاً : قال بالاشتراك بين الطلب والتهديد والتعجيز والاباحة والتكوين .[3]
رابعاً : ان الأمر يكون متردداً بين الأحكام الخمسة وهي الوجوب والندب والاباحة والكراهة والتحريم .

أقول : الراجح من هذه الأقوال والله أعلم . هو القول الأول ومفاده أن مقتضى الأمر الوجوب . وذلك لأن القول الثاني والثالث نقلا عنه في أغلب المراجع بصيغة التضعيف وهي قيل عنه في رواية أو أن له ميل اليه بينما نقل عنه القول الأول بصيغة الجزم فيما عدا ما نقله عنه صاحب تيسير التحرير .

وقد استدل على ما ذهب اليه بما استدل به الجمهور وهو ان مقتضى الأمر الوجوب والأدلة هي[4]

أولاً : استدل بقوله تعالى : ﴿ مامنعك ألا تسجد اذ أمرتك ﴾[5] وجه الاستدلال : أن الله عز وجل وبخ ابليس وطرده وأبعده على مخالفة الأمر لأن هذا الاستفهام ليس على حقيقته فانه تعالى عالم بالمانع فتعين أن يكون للتوبيخ والذم فلو لم يكن الأمر مقتضياً للوجوب لما علق التوبيخ والوعيد بنفس مخالفة الأمر .

ثانياً : قوله تعالى : ﴿ فليحذر الذين يخالفون عن أمره أن تصيبهم فتنة أو يصيبهم عذاب أليم ﴾[6]. وجه الاستدلال : أن الله عز وجل أمر بالحذر من مخالفة أمره وعلق بمخالفته الوعيد ، فلو لم يكن الأمر مقتضيا للوجوب لما كان للحذر معنى ، لانه لامخافة عليه في مخالفة أمره لانه يجوز له ترك امتثاله .

---

(١) انظر : شرح اللمع ١ / ٢٠٦ ، والابهاج شرح المنهاج ٢ / ٢٢ ، وتيسير التحرير ١ / ٣٤١ .
(٢) انظر : الأحكام للآمدي ٢ / ١٥ ، والمستصفى ١ / ٤٢٣ ، وكشف الأسرار ١ / ١٠٧ ، والمسودة / ٤ .
(٣) نهاية السول ٢ / ٢٠ .
(٤) انظر : شرح اللمع ١ / ٢٠٦ والابهاج شرح المنهاج ٢ / ٢٢ وتيسير التحرير ١ / ٣٤١ والأحكام للآمدي ٢ / ١٥ وكشف الأسرار ١ / ١٠٧ .
(٥) الأعراف / ١٢ . (٦) النور / ٦٣ .

٢ - يرتبط بالعامل السابق بل هو نتاج له متسوى دخل الفرد الإقتصادي فكلما زاد دخل الفرد ترتفع نسبة ما يخصصه من دخله لتكاليف السكن والعكس صحيح .

ويعتبر هذان العاملان (مستوى التقدم الاقتصادي للدولة ومستوى دخل الفرد) بمثابه المعيار الذي يميز بين دولة وأخرى وبين رب أسرة وآخر ضمن الدوله الواحدة . فالدولة الغنية تستطيع ان تخصص نسبة أكبر من دخلها القومي لتحسين قطاع الإسكان،والعائلة الموسرة بما تقطعه من دخلها تستطيع الحصول على سكن يتناسب دخلها ويتلاءم مع وضعها الإجتماعي .

٣ - النظام السياسي السائد ، حيث تنخفض نسبة السكن المبني على الدخل (SIR) في دول الكتلة الشرقيه عموما مقارنه بدول الكتلة الغربية كما تختلف النسبة (SIR) من دولة إلى دوله أخرى ضمن المجموعة الواحدة فتنخفض نسبة السكن المبني على الدخل في الدول الأوربيه مقارنة باستراليا وكندا والولايات المتحدة .

٤ - العامل الزمني ، تشير الدراسات في هذا المجال بأن نسبة السكن المبني على الدخل (SIR) تتأثر هي الأخرى بعامل الزمن حيث حصلت تغيرات كبيرة فيما يتعلق بنسبة ما يدفعه رب الأسرة مقابل السكن في كثير من دول العالم . ففي دول أوروبا الغربيه على سبيل المثال كان متوسط نسبة مايدفعه رب الأسرة مقابل تكاليف السكن قبل الحرب العالمية الثانية حوالي ١٠ ٪ . وفي استراليا وكندا وصلت هذه النسبة ٢٠ ٪ ، وفي الثمانينات من هذا القرن ازدادت هذه النسبة في كثير من هذه الدول . فعلى سبيل المثال بلغ معدل مادفعه أكثر من ٢٥ ٪ من المستأجرين للمساكن في استراليا عام ١٩٨٢ م أكثر من ٢٠ ٪ من دخلهم مقابل السكن . كما أن ٣٢ ٪ من المستأجرين في كل من النمسا وكندا وبلجيكا دفعوا عام ١٩٨٢ م أكثر من ٢٥ ٪ من دخلهم للسكن . وتجدر الإشارة أيضا إلى أن أكثر من ٥٠ ٪ من ذوي الدخل المنخفض في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا دفعوا عام ١٩٨٤ م أكثر من ٣٠ ٪ من دخلهم للسكن (Howenstine, p. 26) .

بصورة عامة يمكن القول بأنه نتيجة لتخطي الدول الصناعية مرحلة النقص في أعداد الوحدات السكنية التي واجهتها أثناء وبعد الحرب العالمية الثانية ونتيجة لتحسن وضع المساكن القائمة ، انتهجت هذه الدول سياسة التخصيص في دعم

قطاع الإسكان والتخلي بصورة أو بأخرى عن سياسة التعميم في هذا القطاع . وهذ ما تتصف به المرحلة الرابعة من مراحل دورة الإسكان ، كما سبقت الإشارة إلى ذلك . وتتمثل سياسة التخصيص هذه في تحديد أحقية الأفراد أو أرباب الأسر في دعم الدولة لهم للحصول على السكن المناسب ويتم ذلك عن طريق الآتي :

١ ـ تحديد نسبة الفرق بين مقدرة رب الأسرة المادية وبين تكاليف السكن المعنية مع الأخذ في الإعتبار حجم الأسرة ، أو بمعنى آخر معرفة مقدار العجز بين المقدرة المالية للفرد والتكاليف الفعلية لقيمة السكن . فكلما زاد دخل الفرد قل العجز ومن ثم قلت المساعدات الحكومية . أي أن العلاقة عكسية بين دخل الفرد من جهة وبين مقدار العجز وقيمة المساعدات الحكومية من جهة أخرى شكل (٢) كما يمكن القول أيضا بأن العلاقة طردية بين حجم الأسرة من جهة وبين مقدار العجز وقيمة المساعدات الحكومية من جهة أخرى

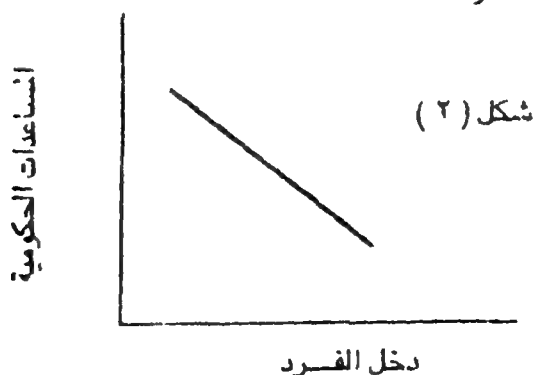
إن أسلوب تحديد نسبة الفرق بين مقدرة رب الأسرة المادية وبين تكاليف السكن الفعلية يضمن المساواة بين جميع أرباب الأسر ذوي الدخول المتساوية في قيمة المساعدات الحكومية التي يتحصلون عليها بصرف النظر عن اختلاف مستويات قيم الإيجار في السوق (Howenstone, 1986, p. 72) وتحسب قيمة العجز أو حجم المساعدات الحكومية بالمعادلة التالية :

حجم المساعدات = ت ـ د ن

حيث أن ت = التكاليف الفعلية لقيمة السكن وهي رهينة بالسوق

د = دخل الفرد وهو قابل للتغيير

ن = معدل الدخل إلى تكاليف السكن (SIR) أي النسبة المئوية المقتطعة من دخل الفرد .

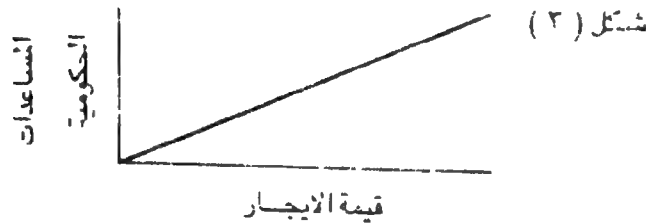
شكل (٢)

٢ ـ النسبة المئوية من قيمة الإيجار : The Percent - of - Rent

الطريقة الأخرى التي تحدد بها المساعدات الحكومية لقطاع الإسكان تحدد بقيمة الإيجار الفعلية في السوق بصرف النظر عن المقدرة المالية للفرد أو حجم أسرته . وبهذا يمكن القول أنه كلما زادت قيمة الإيجار الفعلية في السوق كلما زادت قيمة المساعدات المالية للتخفيف من عبء الإيجار على الأفراد شكل (٣) ويختلف هذا الدعم (النسبة المئوية من قيمة الإيجار) عن الدعم المساوي (تحديد نسبة الفرق بين المقدرة المالية لرب الأسرة والتكاليف الفعلية للإيجار) في أن الدعم الأول (النسبة المئوية من قيمة الإيجار) يشجع الساكن على إستهلاك أكبر قدر من الإسكان ولا يضمن تحقيق المساواة بين أصحاب الدخول المتشابهة في الحصول على نفس الدعم وتحسب هذه الطريقة بالمعادلة التالية .

حجم المساعدات = م × ت

حيث أن م = النسبة المئوية للدعم المقرر لرب الأسرة .

وتحدد هذه النسبة من قبل السلطات التي تتولى تقديم هذا الدعم .

ت = تكاليف الإيجار الفعلية وهي خاضعة للسوق .

٣ ـ عائد ضريبة المأوى . Shelter Tax Credit

اقترحت هذه الطريقة من قبل أحد مسئولي برامج الإعانة السكنية الكندية . ويتم دعم الإسكان بموجب هذه الطريقة (عائد ضريبة المأوى) عن طريق تطوير نظام عام لضرائب الدخل يضمن تمكين المواطنين من الحصول على عوائد شهرية لضرائب دخلهم تدفع لهم من قيمة الإيجار ، لأن كثيرا من ذوي الدخل المنخفض لا يهتمون بتعبئة نماذج عوائد ضرائب نفقاتهم لأن دخلهم البسيط قد لا يشجعهم

بالمطالبة في الحصول على عوائد دخلهم . لذا فإن أسلوب عائد ضريبة المأوى المقترح يضمن لذوي الدخل المنخفض الحصول على عوائد ضرائب دخلهم تخصم من قيمة الايجار الشهرية التي يدفعونها .

إن نسبة ماتخصصه كل دولة من الدول الصناعية من دعم مادي لقطاع الإسكان تختلف باختلاف الإمكانات الإقتصادية لكل دولة وباختلاف الرصيد الإسكاني فيها ، وبصورة عامة تحدد نسبة الدعم المادي للأفراد في كل دولة من الدول الصناعية بالمعادلات التالية : (Howenstine, p 96) :

معادلة حساب قيمة المساعدات الحكومية في الدول الصناعية

الدولة		
استراليا	ن ت ـ ود	hR · ay
الدنمارك	ت ـ ود ـ خ	R av D
المانيا الغربية	(ت ـ ت ن) حيث أن ت ن = ناتج (د، ح، م، هـ)	(ı ((R-R,) where R, - f (y, m, u, z)
السويد	(ت ـ ت ن) حيث أن ت ن = ناتج (د، ح)	(ı (R-R,) where R, - F (y, m)
سويسرا	ف (ت ـ ود) + ر	(ı (R ay) + z
فرنسا	ك (ت + ل ـ ت ن) حيث أن . ت ن = ناتج (د، م)	K (R + (- R) where R, - F (Y M)
فنلندا	٠,٨٠ (ت س ـ أ)	0 80 (R, - B)
كندا	٠,٧٥ (ت ـ ٠,٣٠ د)	0 75 (R · 0 30 Y
بريطانيا	ت ـ ت ن حيث أن ت ن = ٠,٤٠ ت	R-R, where R, - 0 40 R
النرويج	٠,٧٠ (ت ـ ت ن) حيث أن ت= ناتج (د،ح)	0 70 (R-r,) where R,= F(y, m)
النمسا	(ت ـ ت ن) حيث أن ت ن = ناتج (د، ح)	R · R, where R, = F (y, m)
هولندا	ت ـ ود ـ خ	R · ay · D
الولايات المتحدة الأمريكية		
تجربة العرض	ت س ـ ٠,٢٥ د	R, · 25 y
تجربة الطلب	ت س ـ ن د	R, · by

١ ـ ت (R) = قيمة الإيجار الفعلي في السوق .

٢ ـ ت س (R_s) = ايجار سكن متواضع في حدود ايجار معتدل يحدد قيمته من قبل السلطات المختصة .

= مقدرة الفرد على دفع قيمة ايجار معقول بعد الأخذ في الحسبان كافة الاعتبارات .

= دخل الفرد .

= حجم الأسرة .

= معامل الخصم والذي بموجبه يتم الخصم من حجم المساعدات اذا تجاوزت قيمة الايجار الحد الأقصى المقرر .

= حجم المستوطنة الحضرية التي يقع فيها السكن .

= تاريخ بناء السكن .

= نسبة الفرق بين قيمة الايجار الحقيقية وبين القيمة التي يغطيها برنامج الاعانة .

= مخصصات اضافية تغطي القيمة التي تزيد عن خمس دخل الأسرة (٢٠ ٪) .

= مبلغ أساسي في الايجار لا بد للمستفيدين من برنامج الاعانة دفعه .

= بعض الخدمات (وسائل) المتوفرة في مباني الوحدات المتعددة .

= معامل ثابت يحدد قانونيا أو من قبل السلطات المحلية المسئولة .

= نسبة معتدلة مبنية على نموذج السكن المبني على الدخل .

= نسبة الايجار .

برامج دعم قطاع الإسكان في الدول الصناعية

ـول الصناعية فيما بينها في نسبة السكان الذين تشملهم برامج الإعانة دولة من هذه الدول . فعلى سبيل المثال تصل نسبة أرباب الأسر برامج الإعانة السكنية في كل من فنلندا وفرنسا والسويد وكذلك ٢٠ ٪ من إجمالي أرباب الأسر في هذه الدول . تنخفض هذه النسبة ـتراليا والدنمارك وهولندا . ويبلغ متوسط قيمة الإعانة السكنية في ـصناعية حوالي ٥٠٠ دولار سنويا للأسرة أي حوالي ٨٢ دولارا ـمل في عام ١٩٨٤ م أقصى حد لهذه المعونة ٢٩٦٧ دولارا للأسرة ، الولايات المتحدة الأمريكية وأدنى حد لها في عام ١٩٧٧ م ٤١٣

دولارا سنويا في النرويج(Howenstine . P 105) وكما سبقت الإشارة إلى أن الإعانات الحكومية لقطاع الإسكان في الدول الصناعية تأخذ عدة أشكال وتندرج تحت عدة مسميات ، كما أن لكل برنامج من هذه البرامج شروطا خاصة لا بد من توفرها وتحقيقها فيمن يطلب هذه المساعدات لكي تحقق هذه البرامج أهدافها

وسوف نقوم في هذه الدراسة بسرد بعض الأمثلة لهذه البرامج من واقع الحال في الولايات المتحدة الأمريكية . وفي هذا الخصوص سيتم تناول نوعين من البرامج هما :

أولا : برامج الإيجار المعان (Rent Subsidy)

ثانيا : برامج دعم الملكية الخاصة للمساكن (Home Ownership Subsidy)

أولا : برامج الإيجار المعان : (Rent Subsidy)

يتم تنفيذ برامج الإيجار المعان بطريقتين :

١ ـ برامج الدعم المباشر

بموجب هذا البرنامج تقدم الدولة دعما مباشرا للمواطنين الذين تنطبق عليهم شروط هذا الدعم . ويندرج تحت الدعم المباشر عدة برامج منها على سبيل المثال وليس الحصر البرامج التالية* .

(أ) برنامج الإعانة الحكومية لتكاليف الإيجار

(Rent Supplement)

(ب) برنامج إعانة ذوي الدخول المنخفضة

(Lower Income Rental Assistance (Section 8)

(جـ) برنامج الإعانة غير المباشره .

(Existing Voucher Program)

(د) برنامج دعم الإسكان القائم حاليا للمرخص لهم .

(Existing Housing Certificate Program

---

* للحصول على معلومات تفصيلية عن كل برنامج يرجى الرجوع إلى ملحق رقم (١) .

(هـ) برنامج دعم المؤسسات العقارية غير الإستثمارية الخاصة بمساكن ذوي الدخل المحدود والمتوسط .

Assistance to None Profit Sponsors of Low and Moderate Income Housing (Section 106)

برامج الدعم غير المباشر :

تندرج تحت برنامج الدعم غير المباشر عدة برامج منها على سبيل المثال وليس الحصر البرامج التالية* :

(أ) برنامج دعم مساكن العائلات المتعددة المخصصة للإيجار .

Multifamily Rental Housing

(ب) برنامج دعم مساكن العائلات المتعددة القائمة المخصصة للإيجار :

Existing Multifamily Rental Housing

(جـ) برنامج دعم مساكن العائلات المتعددة المخصصة لذوي الدخل المتوسط :

Multifamily Rental Housing for Moderate Income Families Section 221 (d) 3 and 4 .

(د) برنامج دعم المؤسسات العقارية غير الإستثمارية الخاصة بمساكن ذوي الدخل البسيط والمتوسط

Assistance to Non - Profit Sponsors of Low and Moderate Income Housing (Section 106)

ثانيا . برامج دعم الملكية الخاصة للمساكن :

Home Ownership Subsidy .

هناك العديد من البرامج الحكومية التي تهدف إلى تمكين المواطنين من مختلف الطبقات الإقتصادية على امتلاك مساكن خاصة بدعم من الدولة من هذه البرامج على سبيل المثال وليس الحصر ما يلي* :

---

* للحصول على معلومات تفصيلية عن كل برنامج يرجى الرجوع إلى ملحق رقم (١) .

١ - برنامج دعم ذوي الدخول المتوسطة والبسيطة في إمتلاك مساكن خاصة :
Home Ownership Assistance for Low and Moderate Income Families
(Section 221 (d) 2)

٢ - برنامج ضمان عقود ملكية مساكن العائلات المتعددة (عائلة واحدة إلى أربع عائلات) .
One to four Family Home Mortgage Insurance (Section 203) :

ولايقتصر دعم الدولة للسكان على الطرق المباشرة كما هو واضح في البرامج التي سبق الإشارة إلى بعضها وإنما يمتد هذا الدعم ليشمل دعم المواطنين باعفائهم من نسبة معينة من الضرائب أو خصم نسبة معينة من مبالغ فواتير الكهرباء والغاز وغيرها من الفواتير التي تشكل عبئا ليس بسيطا على ميزانية رب الأسرة .

دورة الإسكان في المملكة العربية السعودية

سبقت الإشارة إلى أن الدول الصناعية تعيش في الوقت الحالي في المرحلة الرابعة من مراحل دورة الإسكان بعد أن مرت بكافة مراحل الدورة الإسكانية خلال أكثر من نصف قرن من الزمن . كما اتضح لنا أيضا بأن الفاصل الزمني بين كل مرحلة وأخرى من مراحل دورة الإسكان ، التي مرت بها الدول الصناعية كبير جدا لا سيما الفترة بين الدورة الأولى والثانية التي تصل إلى حوالي أكثر من ثلاثين عاما .

وعند استعراض مراحل دورة الإسكان في المملكة العربية السعودية نجد أن الوضع مختلف جدا ، فالفاصل الزمني بين هذه المراحل قصير جدا ومتداخل أيضا بحيث يصعب على الباحث تحديد وقت زمني لكل منها . أضف إلى ذلك الفترة الزمنية التي تفصل بين بدايةتفاقم أزمة السكن والاجراءات التي اتخذت لحل الأزمة والنتائج الإيجابية لهذه الإجراءات تكاد لا تتجاوز عقدا واحدا من الزمن بل وتقل عن ذلك نتيجة للإزدهار المالي الكبير الذي مرت به المملكة والذي بدأت بوادره من عام ١٩٧٤ م الموافق ١٣٩٤ هـ فنحن حين نستعرض دورات الإسكان في المملكة إنما نتكلم عن الفترة من منتصف التسعينات أي الفترة التي تفاقمت فيها أزمة السكن وحتى حوالي منتصف العقد الأول من القرن الهجري الحالي حيث أمكن بحق السيطرة على الأزمة وقلب الموازين من نقص في الوحدات السكنية إلى فائض منها ولم يعد الأمر مشكلة نقص وإنما أصبح الإهتمام بالتوسع في المرافق والخدمات لضمان

لهذه المشاريع العملاقة هو الشغل الشاغل للدولة . وحيث انه من
ت زمني لكل مرحلة من مراحل دورة الاسكان في المملكة إلا أنه
الفترات تجاوزا واجتهادا على النحو التالي :

من مراحل دورة الإسكان : من ١٩٧٤-١٩٧٩ م
-) .

ة من مراحل دورة الإسكان : من ١٩٧٩-١٩٨٥ م
-) .

: من مراحل دورة الإسكان : من ١٩٨٥-١٩٨٧ م
-) .

مراحل دورة الإسكان : بدأت منذ عام ١٩٨٨ م (١٤٠٨ هـ) .

صف مفصل لكل مرحلة من هذه المراحل الأربع :

من ١٩٧٤ - ١٩٧٩ م .

ة السكن في المملكة العربية السعودية خلال فترة السبعينات من
الي (التسعينات من القرن الهجري) وزادت حدتها عام ١٩٧٤ م
يد في اعداد الوحدات السكنية وتردي أوضاع الكثير من المساكن
ح بيانات صندوق التنمية العقارية بأن حوالي ٤١ ٪ من المقترضين
ة العقارية كانوا يسكنون في مساكن تقليديه جدول (٣) . كما
وق التنمية العقارية أيضا بأن حوالي ٧٨,٤ ٪ من المقترضين من
أثناء تقديمهم لطلب القرض في مساكن بالايجار وحوالي ٦ ٪
مشتركة بينما حوالي ٣ ٪ يعيشون في مساكن خاصة جدول (٤) .

الاسكان في المملكة العربية السعودية والنجاح الكبير الذي حققته الانجازات
طاع تتطلب جهود باحثين من تخصصات مختلفة وبحوث عديدة حتى يمكن
كامل . عليه فان الباحث يود التنبيه بأن هذا البحث لا يجسد الصورة كاملة
التي تعيشها كافة المستوطنات الحضرية في المملكة العربية السعودية .

وقد زادت المشكلة تعقيدا بتدفق المهاجرين من الريف إلى المدن وكذلك تدفق العمالة الأجنبية بأعداد كبيرة إلى المراكز المدنية . فكان لتردي حالة كثير من المساكن القائمة والعجز الكبير في اعداد الوحدات السكنية ، الذي بلغ حوالي ثلثي حجم السكان أن ارتفعت تكاليف الايجار بصورة كبيرة وزادت أسعار المساكن والأراضي بصورة لم يسبق لها مثيل في تاريخ البلاد . وقد قامت الدولة بمواجهة هذا الوضع باتخاذ الاجراءات التالية :

١ ـ وضع السياسات والقرارات الفورية لحل المشاكل الطارئة .

٢ ـ تدخل الدولة المباشر في تقديم المساعدات والقروض وتشجيع القطاعين العام والخاص على حد سواء على مواصلة مسيرة التنمية والعمل على تدعيم حركة البناء والتشييد .

جدول رقم (٣)

أنواع المساكن التي يعيش فيها المقترضون من صندوق التنمية العقاري أثناء تقديمهم لطلب القرض *

نوع السكن	فيلا	شقة	منزل تقليدي	بيت لبن	أخر
النسبة المئوية :	٧ ر ٥	٠ ر ١٦	٣ ر ٢٦	٣ ر ٤١	٧ ر ١٠

جدول رقم (٤)

الملكية الحالية للمساكن التي يعيش فيها المقترضون من صندوق التنمية العقارية أثناء طلبهم القرض *

ملكية السكن	مشترك	بالايجار	مجاني	ملك خاص
النسبة المئوية :	٦ ر ٥	٤ ر ٧٨	١ ر ١٣	٩ ر ٢

* المصدر : صندوق التنمية العقارية ـ معلومات غير منشورة .

ثالثاً : قوله تعالى : ﴿ وما كان لمؤمن ولا مؤمنة اذا قضى الله ورسوله أمرا ان يكون لهم الخيرة من أمرهم ﴾[1] وجه الاستدلال : أن الله عز وجل نفى أن يكون لاحد من الأمة في أمره وأمر رسوله ﷺ خيرة فدل على أن أمرهما يقتضي الوجوب اذ لو لم يقتض ذلك لكانت الخيرة ثابتة فيه . وهذا تصريح في اقتضاء الأمر للوجوب .

رابعاً : استدل بما روى عن النبي ﷺ أنه دعا رجلا وهو في الصلاة فلم يجبه[2] فلما سلم جاء يعتذر اليه فقال : « أما سمعت فيما أنزل الله علي » استجيبوا لله وللرسول »[3]. وجه الاستدلال : أن الرسول ﷺ : أحال الرجل في العتب على مخالفة أمره على مجرد الأمر المذكور في الآية . علماً بان الاستفهام الصادر عن الرسول ﷺ ليس على حقيقته فيكون للذم والتوبيخ .

خامساً : استدل بما روى أن الرسول ﷺ أنه قال « لولا أن أشق على أمتي لأمرتهم بالسواك عند كل صلاة »[4] والسواك مندوب اليه في الشرع مرغوب فيه . وقد امتنع ﷺ من الأمر اشفاقاً على أمته من المشقة فدل على أنه لو أمر بذلك لوجب وشق عليهم . ولو لم يكن الأمر يقتضي الوجوب لما كان لامتناعه من الأمر به وتعليله بما ذكره معنى . ولأنه لو أمر به لكان أمره به يقتضي استحبابه وهو مستحب .

سادساً : روى أن النبي ﷺ قال لبريرة « كيف لو راجعته ؟ فانه أبو ولدك » فقالت أبامرك يا رسول الله ؟ فقال : « لا انما أنا شفيع »[5] وجه الاستدلال :

---

(١) الأحزاب / ٣٦ .

(٢) هذا الحديث رواه أبو سعيد بن المعلى رضي الله عنه وهو صاحب القصة أخرجه عنه البخاري في كتاب التفسير ٦ / ٧٧ وأبو داود في كتاب الصلاة ١ / ٣٣٦ .

(٣) الأنفال / ٢٤ .

(٤) انظر : البخاري ـ كتاب التمني ـ ٩ / ١٠٥ ، ومسلم كتاب الطهارة ١ / ٢٢٠ ، والنسائي كتاب الطهارة ١ / ١٦ والدارمي ـ كتاب الطهارة ـ ١ / ١٣٩ .

(٥) انظر : البخاري ـ كتاب الطلاق ـ ٧ / ٦٢ ، والترمذي ـ كتاب الرضاع ـ ٣ / ٤٥٣ ، والنسائي ـ كتاب القضاء ـ ٨ / ٢١٥ .

وقد تم خلال هذه الفترة (١٩٧٤ م) إنشاء صندوق التنمية العقارية الصناعية كما قامت الدولة بتوزيع الأراضي على مشاريع القطاع العام والخاص على حد سواء وكذلك توزيع الأراضي على المواطنين *

المرحلة الثانيه من ١٩٧٩ - ١٩٨٥ م .

يمكن القول بصورة عامة أن المرحلة الثانية في دورة الإسكان في المملكة كانت مبنية على وضع السياسات لدفع عجلة البناء وتشييد المساكن لمواجهة أزمة السكن القائمة والنقص الكبير في هذه ... وقد تضاعفت خلالها أعداد الوحدات السكنية التي ظهرت بوادرها في نهاية الخطة الخمسية الثانية أي في بداية التسعينيات من هذا القرن الهجري وأصبحت بصورة واضحة خلال الخطة الخمسية الثالثة حيث تجاوزت أعداد الوحدات السكنية توقعات الخطتين الخمسية الثانية والثالثة ، ووصل هذا العدد الى ٤٣٧٨٠٠ وحدة سكنية بزيادة قدرها ١١٠٦٠٠ وحدة سكنية عن توقعات الخطتين . وقد بلغ إجمالي عدد القروض التي قدمها صندوق التنمية العقارية للمواطنين من خلال برنامج القروض الخاصة منذ نشأة الصندوق في منتصف عام ١٩٧٤ م وحتى نهاية عام ١٩٨٥ م (٣١١٦٤١ قرضا ...) (انظر شكل (٤)

المرحلة الثالثة من ١٩٨٥ - ١٩٨٧ م

وتعتبر المرحلة الثالثة في دورة الإسكان في المملكة نتاجا للسياسات والإجراءات التي تم اتخاذها في المرحلة الأولى والتنفيذ الفعلي لهذه السياسة خلال المرحلة الثانية من مراحل دورة الإسكان حيث أصبح الهدف في المرحلة الثالثة منصبا ليس على الإستمرارية في بناء الوحدات السكنية فحسب بل وأيضا على ضمان نوعيتها من حيث الحجم والتسهيلات (Facilities) المتوفرة فيها والخدمات المخصصة لها ولتحقيق ذلك استمرت الدولة في دعم قطاع الإسكان من خلال دعم كلا القطاعين العام والخاص لإنتاج المساكن عن طريق :

أولا : تنظيم عملية الأراضي واستثمارها من خلال .

١ - الإستمرار في توزيع الأراضي على مشاريع القطاع العام كالوزارات والمؤسسات الحكومية .

---

* لمعرفة تفاصيل هذه المشاريع والإجراءات التي تم اتخاذها من قبل الدول يمكن الرجوع إلى (المكي ١٩٨٩ م ، ص ٣ - ١٠) .

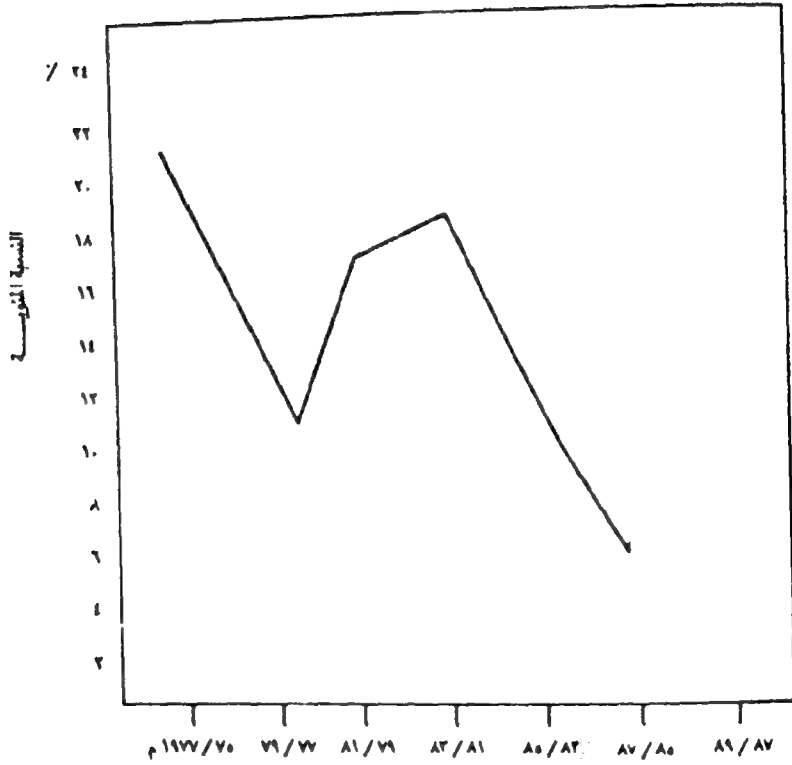
جدول رقم (٥)

نسبة وعدد القروض التي قدمها صندوق التنمية العقارية لبناء مساكن خاصة خلال الفترة من ١٩٧٥ م (١٣٩٥ هـ) حتى منتصف عام ١٩٨٩ م (١٤٠٩ هـ)

السنوات	١٩٧٥/١٩٧٦	١٩٧٧/١٩٧٩	١٩٧٩/١٩٨١	١٩٨١/١٩٨٣	١٩٨٣/١٩٨٥	١٩٨٥/١٩٨٧	١٩٨٧/١٩٨٩	الاجمالي
العدد	٧٩٦٢٢	٣٩٦٠٩	٦١٤٥٦	٦٧٤١٤	٥٥٥٥٨	٣٢٦٨١	١٩٨٥٣	٣٥٦١٩٣
النسبة المئوية	٣ر٢٢	١ر١١	٣ر١٧	٩ر١٨	٦ر١٥	٢ر٩	٦ر٥	١٠٠

المصدر : صندوق التنمية العقارية : معلومات غير منشورة

شكل (٤) نسبة عدد القروض التي قدمها صندوق التنمية العقارية

لبناء مساكن خاصة

٢ - الإستمرار في توزيع الأراضي على مشاريع القطاع الخاص مثل بناء المدارس والمستشفيات والمساجد ومقار الجمعيات الخيرية ... الخ .

٣ - الإستمرار في توزيع الأراضي على المواطنين مجانا عن طريق الأمانات والبلديات والمجمعات القروية .

ثانيا : تقديم المساعدات والقروض المالية عن طريق الآتي :

(أ) برنامج صندوق التنمية العقارية للقروض الخاصة ، حيث قدم الصندوق حتى منتصف عام ١٩٨٧ م ٣٣٦٣٤٠ قرضا بقيمة تبلغ ٨١,٦٧٨,٥٩٦,٧٥٩ ريال سعودي وذلك لبناء أو ترميم المساكن الخاصة . وذلك من اجمالي القروض التي تم تقديمها حتى منتصف عام ١٩٨٩ م والتي بلغت ٣٥٦١٩٣ قرضا بقيمة ٨٧,٥٧٦,٩٧٧,٦٦٦ ريال سعودي .

(ب) برمج قروض صندوق التنمية العقاريه لقروض الإستثمار .

(جـ) المشاريع السكنية المعدة من قبل المؤسسات والمصالح الحكوميه

(د) المشاريع المعدة من قبل المؤسسات الخاصة والشركات .

(هـ) المشاريع الإسكانية المعدة من قبل وزارة الأشغال العامة والإسكان ممثلة في مشاريع الإسكان العام بمختلف أحجامه ومستوياته وأنواعه حيث تم بناء٢٥٢٨٢ وحدة سكنية بنهاية عام ١٩٨٧ م وكذلك مشاريع الموقع والخدمات Site and Service Housing Prog حيث تم بنهاية عام ١٩٨٧ م تطوير ٣٧٩٣ قطعة سكنية مجهزة بكامل الخدمات (المكي ١٩٨٩ م)* .

٢ - الدعم غير المباشر لقطاع الاسكان وذلك بهدف تسهيل حركة الإنشاء والتعمير وأيضا بهدف توفير كافة الخدمات . وقد تم اتخاذ ذلك عن طريق الآتي :

(أ) صندوق التنمية الصناعية : من ضمن أهداف الصندوق دعم المشاريع التي تهدف إلى تطوير قطاع الإسكان وتيسير حركة البناء وذلك من خلال توفير مواد البناء الرئيسية والخدمات التي لا غنى لهذه المشاريع عنها . فعلى سبيل المثال ارتفع عدد مصانع مواد البناء التي تم تمويلها من قبل الدولة عام ١٩٨١ م من ٤٣٨ مصنعا بتكاليف ١٨٦٨٥٠٠٠ ريال إلى ٥٣٢ مصنعا بتكاليف ٢٠٠٣٣٠٠٠ ريال في عام ١٩٨٧ م

---

* للمزيد من المعلومات حول الموضوع يرجى الرجوع إلى (المكي ، ١٩٨٩ م) .

وبلغ أقصى حد لدعم استيراد مواد البناء لتلبية حاجة السوق المحلية عام ١٩٨٣ م حيث تم إستيراد ماقيمته ١٠٥٣٦٩٢٠٠٠ ريال سعودي (الكتاب الاحصائي السنوي ١٤٠٧ : ٣٦٢-٣٦٣) . وكان لدعم قطاع الكهرباء أثر كبير في دفع حركة البناء والتعمير حيث ازداد عدد المشتركين في الشركة الموحدة للكهرباء من ٤٠٣٢٧٥ عام ١٩٧٦ م إلى ٢٠٣٦٧٢٣ عام ١٩٨٧ م وازدادت بذلك الطاقة المنتجة من ٦٣٨٨٩٩٩ عام ١٩٧٦ م إلى ٣٩٥٧٠٤٤٨ ميجاوات عام ١٩٨٧ م . وقد بلغ أقصى حد لانتاج الأسمنت المحلي عام ١٩٨٦ م حيث وصلت كمية الانتاج إلى ٩٧٠٠٣٩٥ طن (الكتاب الاحصائي السنوي ١٤٠٧هـ : ٣٥٥ - ٣٦٣)

(ب) المشاريع الخدمية ممثلة على سبيل المثال وليس الحصر في مشاريع وزارة المواصلات ووزارة البرق والبريد والهاتف ومصلحة السكة الحديد ومصلحة الموانيء حيث ازدادت مخصصات هذه المصالح الحكومية لتواكب متطلبات الطفرة العمرانية للبلاد حيث بلغ أقصى حد لمخصصات وزارة المواصلات ١١٧٦٣٣ مليون ريال في ميزانية عام ١٩٨١ / ١٩٨٢ م ونتيجة للدعم المتواصل لقطاع الطرق وصل اجمالي الطرق الزراعية والطرق الرئيسية المنتهية عام ١٩٨٦ / ١٩٨٧ م ٦١٥٠٨ و٢٨٨٨٣ كم لكل من الطرق الزراعية والطرق الرئيسية على التوالي .

وقد بلغ أقصى حد لمخصصات وزارة البرق والبريد والهاتف ومؤسسة السكة الحديد ٨٤٩٣٧ و٩٥٨٢ مليون ريال في ميزانية عام ١٩٨٠ / ١٩٨١ م لكل من وزارة البرق والبريد والهاتف ومؤسسة السكة الحديد على التوالي . وبلغ أقصى حد لمخصصات مؤسسة الموانيء ٦١٢١٣ مليون ريال عام ١٩٧٨ / ١٩٧٩ م .

يضاف إلى المشاريع السابقة مشاريع وزارة الشؤون البلدية والقروية ممثلة في برامج دعم مشاريع الأمانات والبلديات والمجمعات القروية في مختلف مناطق المملكة لتطوير قطاع الاسكان عن طريق المبادرات الذاتية . وكذلك عن طريق التنسيق مع

لجهات المختصة في توفير كافة الخدمات اللازمة كالسفلتة والانارة وتمديدات شبكات
ياه وشبكات المجاري والتشجير وانشاء الحدائق وغيرها من الخدمات الضرورية
لاسكان (المكي ١٩٨٨ : ٢٩٧ ، المكي ، ١٩٨٩ م) .

ومن سمات المرحلة الثالثة من مراحل دورة الاسكان في المملكه بالإضافه إلى
تركيز على نوعية البناء والخدمات اللازمة وحجم السكن ونوعية الخدمات المتوفرة
خفاض قيمة السكن نتيجة لزيادة العرض جدول (٦) ، شكل (٥)

رحلة الرابعة ١٩٨٨ م :

سبقت الإشارة إلى أنه من خصائص المرحلة الرابعة من مراحل دورة الإسكان
يادة العرض من الوحدات السكنية مقارنة بالطلب عليها ، ومن خصائصها أيضا
تشجيع السكان على التملك واقتصار الدعم على الفئات من السكان التي تستحق
دعم فقط أي الفئات الفقيرة . وعند مقارنة هذه الخصائص بخصائص المرحلة
رابعة من دورة الإسكان في المملكة التي بدأت بوادرها منذ عام ١٩٨٨ م نلاحظ
شابها كبيرا في بعض من هذه الخصائص وذلك مثل زيادة العرض من المساكن عن
طلب عليها ، التحسن الكبير في نوعية المساكن ، انخفاض ملموس في قيمة
لايجار . وقد بدأت الدولة أيضا خلال هذه المرحلة إستغلال الرصيد المتوفر من
لمساكن والخدمات المتاحة لها وذلك من خلال تعديل نظام قروض صندوق التنمية
عقارية بموجب توجيه سام صدر عام ١٩٨٨ م ، لكي يشمل شراء المساكن القائمة
لتي مولها الصندوق ، وذلك بتحمل المالك الجديد مسؤولية دفع ما تبقى من قروض
على المسكن الذي تم شراؤه من المالك السابق . وتتضح اثار هذه السياسة في
نخفاض نسبة عدد القروض في الأعوام الأخيرة كما هو واضح في جدول (٥) .
يزداد نسبة انخفاض اعتماد تقديم قروض جديدة في المدن الكبيرة نتيجة للزيادة
لكبيرة الملحوظة في أعداد الوحدات السكنية والتي تبدو جلية وواضحة من خلال
نسبة خلو المساكن في هذه المدن كما سبقت الاشارة إلى ذلك .

ومن ايجابيات هذه السياسة مايلي :

(أ) ضمان استغلال المنشآت القائمة فعلا .

(ب) مواصلة تشجيع المواطنين على التملك بصرف النظر عن مستوياتهم الإقتصادية
التعليمية . حيث توضح بيانات صندوق التنمية العقارية بأن المستفيدين من

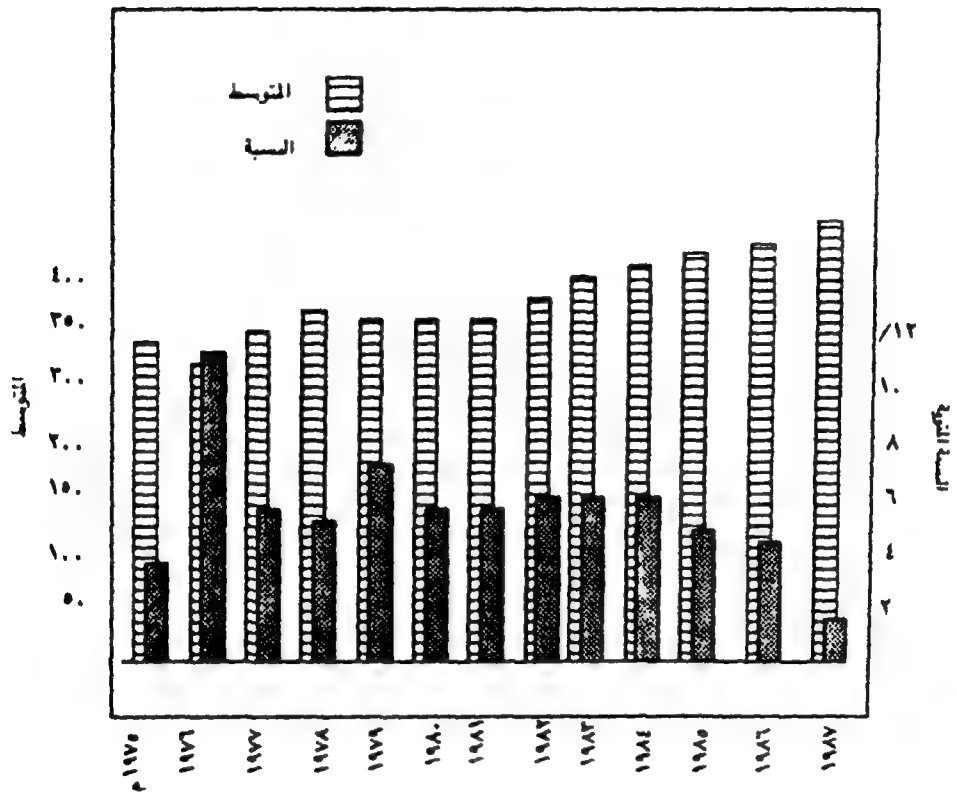
جدول رقم (٦)

متوسط إجمالي الأمتار المسطحة للمساكن التي تم تمويلها من قبل صندوق التنمية العقارية خلال الفترة من عام ١٩٧٥ م (١٣٩٥ هـ) إلى عام ١٩٨٧ م (١٤٠٧ هـ)

السنوات	١٩٧٥	١٩٧٦	١٩٧٧	١٩٧٨	١٩٧٩	١٩٨٠	١٩٨١	١٩٨٢	١٩٨٣	١٩٨٤	١٩٨٥	١٩٨٦	١٩٨٧	المتوسط العام
المتوسط	٢ر٢٩٨	٣ر٢٦٩	٧ر٢٧٨	٧ر٣١٣	٥ر٣٠٧	٩ر٣١١	١ر٣١٦	٤ر٣٢٦	٢ر٣٤٤	٥ر٣٦١	٣ر٣٧٦	٥ر٣٨٢	٠ر٣٩٤	٩ر٣٢٠
النسبة إلى المجموع	٦ ر ٤	٥ر١١	١ر٨	٨ر٥	٦ر١١	٥ر٨	٦ر٨	٤ر١٠	٦ر٩	٥ر٩	٨ر٦	٩ر٤	٥ر٠	١٠٠

المصدر : صندوق التنمية العقارية : معلومات غير منشورة

شكل رقم (٥) نسبة ومتوسط اجمالي الأمتار المسطحة التي تم تمويلها

من قبل صندوق التنمية العقارية

قروض صندوق التنمية العقارية منذ افتتاح الصندوق حتى عام ١٩٨٧ م ، يمثلون كافة طبقات المجتمع بصرف النظر عن حالتهم الإجتماعية ومستوياتهم الإقتصادية والتعليمية (جدول ٧) .

التجربة السعودية مقارنة بالتجارب العالمية :

سبق الإشارة إلى أن دعم اي دولة لسكانها في الحصول على سكن مناسب يمكن تحقيقه بعدة طرق وأساليب ، كدعم الدولة لسكانها في تحمل نسبة من تكاليف الإيجار الشهرية أو إنشاء مشاريع سكنية حكومية يتم توزيعها على المواطنين بمقابل ايجار رمزي أو بدون مقابل أو تقديم مساعدات مالية بطرق ووسائل متعددة لتمكينهم من الحصول على مساكن خاصة بهم . وقد سبقت الاشارة أيضا إلى أن كثيرا من الدول خاصة الدول الصناعية المتقدمة انتهجت كافة الأساليب المشار اليها أعلاه ، وتختلف نسبة دعم الدولة لأي من هذه الأساليب طبقا لاختلاف امكانيات كل دولة على حدة .

وبالنسبة للمملكة العربية السعودية فقد كان الإتجاه منصبا على تدعيم مشاريع القطاع الخاص الإسكانية ممثلة في دعم المواطنين في اقتناء مساكن خاصة وكذلك مشاريع القطاع العام الإسكانية سواء تلك المشاريع التي تقوم قطاعات الدولة المختلفة ببنائها لإسكان منسوبيها أو مشاريع الإسكان العام التي تقوم الدولة ممثلة في وزارة الإسكان والأشغال العامة ببنائها بهدف تمكين المواطنين من السكن فيها .

إن ما تم تنفيذه واستغلاله من هذه المشاريع السابق ذكرها قد أسهم مساهمة فعالة في التغلب على أزمة السكن وتوفير أعداد كبيرة من الوحدات السكنية التي تفوق حاجة السكان في كثير من مراكز الإستيطان الحضري . إلا أنه رغم ذلك تظل طبقة من السكان تطمع هي الأخرى في الحصول على الدعم المباشر من قبل الدولة . تتمثل هذه الطبقة في طبقة المستأجرين الذين لم تمكنهم ظروفهم الإجتماعية وحالتهم الإقتصادية من الحصول على دعم الدولة الذي يجسده صندوق التنمية العقارية ومشاريع الإسكان العام . إن غياب برامج الدعم المباشر للايجار من قائمة برامج الدعم الحكومي للمواطنين قد يبرره غاية الدولة في تحقيق حلم كافة المواطنين في تمكينهم من الحصول على مساكن خاصة إلا أن هذه الغاية أو هذا الهدف أصبح حجة لأولئك الذين لم يستطيعوا الحصول على قروض صندوق التنمية العقارية ولم توزع عليهم مساكن الاسكان العام .

جدول رقم (٧)

النسب المئوية للمستفيدين من قروض صندوق التنمية العقارية (القروض الخاصة) حسب الوظيفة التي يشغلونها وقت الحصول على القرض *

السنة / المهنـة	حتى عام ١٩٧٧ %	٧٨-٧٩ %	٨٠-٨٢ %	٨٣-٨٥ %	١٩٨٦ حتى منتصف ٨٧	النسبة إلى مجموع السنوات
١ - موظف حكومي	٨ ر ٢٤	٩ ر ١٦	٢ ر ٢٤	٦ ر ٢٦	٦ ر ٧	١ ر ٢٢
٢ - مدرس	٢ ر ٢٢	٤ ر ٢١	٤ ر ٢٥	٩ ر ٢٤	٥ ر ٦	٥ ر ٤
٣ - مهندس	٥ ر ٢٩	٧ ر ١٦	٤ ر ١٩	٣ ر ٢٦	١ ر ٨	٤٦ ر ٠
٤ - طبيب	٢ ر ٢٧	٠ ر ١٣	٩ ر ٢١	١ ر ٢٩	٨ ر ٨	١٣ ر ٠
٥ - مساعد طبيب	٠ ر ٣٤	٠ ر ٢٢	١ ر ٢٤	٧ ر ١٧	١ ر ٢	٠٤ ر ٠
٦ - صيدلي	١ ر ٣٦	٤ ر ١٩	٦ ر ٢٥	١ ر ١٤	٩ ر ٤	١ ر ٠
٧ - ضباط وطيارون	٣ ر ١٩	٠ ر ١٦	٧ ر ٢٦	٣ ر ٣٠	٦ ر ٧	٠ ر ١٠
٨ - تاجر جملة	٧ ر ٢٦	٩ ر ١٧	٢ ر ٢٩	٧ ر ٢٢	٥ ر ٣	٠٤ ر ١
٩ - متسبب	٠ ر ٢١	١ ر ١٨	٢ ر ٣١	٥ ر ٢٥	٢ ر ٤	٩ ر ٣٢
١٠ - محاسب	٨ ر ٢٨	٦ ر ٢١	٣ ر ٢٥	٦ ر ٢١	٧ ر ٢	٠٣ ر ٠
١١ - قضاة وقانونيون	٤ ر ٤٥	٩ ر ١٣	٠ ر ٢١	٦ ر ١٦	٠ ر ٣	٠٩ ر ٠
١٢ - علماء دين	٩ ر ٢٦	٤ ر ٢٠	١ ر ٢٥	٥ ر ٢٤	١ ر ٣	٤٩ ر ٠
١٣ - مؤلفون وصحفيون	٠ ر ٢٦	٠ ر ١٤	٠ ر ٢٢	٠ ر ٢٦	٠ ر ١٢	٠٢ ر ٠
١٤ - باعة فنيون	٩ ر ٣١	٠ ر ٣٣	٠ ر ٢١	٣ ر ١٤	٠ ر ٠	٠٣ ر ٠
١٥ - مزارعون	٠ ر ٢٢	٨ ر ١٧	٩ ر ٣١	٤ ر ٢٤	٨ ر ٣	٢ ر ٤
١٦ - سواقون	١ ر ٣٢	٩ ر ١٩	٥ ر ٢٥	٠ ر ٢٠	٥ ر ٢	٨ ر ٨
١٧ - طلاب	٥ ر ٢٤	٤ ر ١٨	٩ ر ٢٥	٢ ر ٢٦	٠ ر ٥	٩ ر ٣
١٨ - علماء	٥ ر ٢٦	٥ ر ٢٢	٤ ر ٢٠	٥ ر ٢٤	١ ر ٦	٠١ ر ٠
١٩ - فنانون	٣ ر ١٧	٢ ر ٢٥	٨ ر ٣٣	٤ ر ١٤	٤ ر ٩	٠٤ ر ٠
٢٠ - مهنيون	٢ ر ٣٨	٩ ر ٢٢	٩ ر ٢١	٦ ر ١٥	٥ ر ١	٩١ ر ٠
٢١ - مستخدمون	٠ ر ٣٦	٥ ر ٢٢	٨ ر ٢٨	٠ ر ١٩	٧ ر ٣	٧ ر ١
٢٢ - ربة بيت	٥ ر ٢٨	٦ ر ٥	٧ ر ٢٤	٦ ر ٣٣	٧ ر ٧	٨ ر ٥
٢٣ - طباخون	٤ ر ٣٦	٦ ر ٢١	١ ر ٢٦	٨ ر ١٤	١ ر ١	٠٣ ر ٠
٢٤ - شيوخ وأمراء قبائل	٨ ر ٣٣	٩ ر ١٨	٤ ر ٢٢	٤ ر ٢٢	٥ ر ٢	١٧ ر ٠
٢٥ - جزارون	٣ ر ٤٦	٨ ر ١٤	٥ ر ٢٢	١ ر ١٤	٤ ر ٢	٠٩ ر ٠
٢٦ - بحارة	٨ ر ٣٥	٠ ر ٢١	٦ ر ٢٩	١ ر ١٢	٥ ر ١	٣ ر ٠
٢٧ - خياطون	٩ ر ٣٨	١ ر ١٩	١ ر ١٩	٦ ر ١٨	٤ ر ٤	٢٢ ر ٠
٢٨ - دلالون	١ ر ٤١	٦ ر ١٩	٢ ر ٢٣	٩ ر ٨	١ ر ٧	٠٣ ر ٠
٢٩ - مقاولون ورجال أعمال	٨ ر ٢٥	٧ ر ١٩	٨ ر ٣٠	٨ ر ١٦	٨ ر ٦	٢١ ر ٠
٣٠ - مطوفون	٣ ر ٤٦	٢ ر ٢٣	٨ ر ١٥	٥ ر ٩	٣ ر ٥	٠٣ ر ٠
٣١ - فرانه	٥ ر ٤٥	٩ ر ٢٠	٦ ر ٢٣	٢ ر ٨	٨ ر ١	٠٣ ر ٠
آخرون	٣ ر ٤٠	٠ ر ٢٣	٦ ر ٢٨	١ ر ٨	٠٢ ر	٦ ر ١
النسبة العامة	٤ ر ٥	٥ ر ٢٥	٥ ر ٢٧	٤ ر ١٧	٢ ر ٢٤	١٠٠

المصدر : صندوق التنمية العقارية ، معلومات غير منشورة

أن رسول الله ﷺ امتنع من الأمر لها بمراجعته وعدل الى الشفاعة ولاخلاف أن اجابه شفاعة رسول الله ﷺ في ما شفع فيه مستحبة ومندوب اليها ولو كان أمره يقتضي الاستحباب كما كان لعدوله عن الأمر الى الشفاعة ومعناها واحد فدل ﷺ على أنه انما امتنع من الأمر لأنه لو أمر لكان واجباً .

سابعاً : استدل باجماع الصحابة رضي الله عنهم وذلك أنهم كانوا يرجعون الى مجرد الأوامر في الفعل والامتناع من غير توقف مثل : احتجاج أبي بكر على عمر رضي الله عنهما بقوله تعالى « أقيموا الصلاة وآتوا الزكاة » . ورجوع ابن عمر رضي الله عنهما الى حديث رافع رضي الله عنه في المساقاة وغير ذلك من القصص المشهورة ، وما كانوا عليه عند ورود لفظ الأمر ، والذي يعلم أنه كان متقرراً فيما بينهم أن اطلاق ذلك يقتضي الوجوب والامتثال .

ثامناً : استدل بأن القائل لعبده « أسقني ماء » فلم يسقه استحسن العقلاء توبيخه وتأديبه ، فلولم تكن هذه الصيغة مقتضية للوجوب عند استدعاء الفعل بها لما حسن به معاقبته على ترك الفعل وتوبيخه على الاعراض عن الامتثال ، فلما حسن ذلك دل على أن هذه الصيغة تقتضي الوجوب .

تاسعاً : ان قول القائل : فعل موضوع في اللغة للتفعل واستدعاء الفعل وليس يحصل ذلك الا بحمله على الوجوب .

عاشراً : أن النهي يدل على وجوب الترك فكذلك الأمر يجب أن يدل على وجوب الفعل .

١٢ ـ مسئلة : الأمر المطلق هل يقتضي تعجيل فعل المأمور به أم لا ؟

معنى هذه المسئلة أن الأمر اذا صدر مطلقاً من غير قيد زمن ولا أي قيد آخر يفيد أداء المأمور به وفق مقتضى ذلك القيد . فهل يلزم عندئذ أداء المأمور به على الفور أم على التراخي ؟

الخاتمـــة

اذا كان في مقدور كثير من الدول الصناعية الانفاق على قطاع الاسكان لكي يتم التوازن بين الحاجة والرصيد من المساكن في فترات قيساية ، فان الغالبية العظمى من الدول النامية لم تستطع حتى المحافظة على الوضع القائم (رغم رداءته) ، بل وفي كثير منها يزداد الوضع سوءاً بمرور الزمن نتيجة لزيادة الفجوة بين الحاجة والرصيد .

وليس من شك أن للوضع الاقتصادي الذي تعيشه الدول النامية أثره في تردي وضع الإسكان ، إلا أن هناك سببا آخر لا يقل أهمية عن السابق وهو تخبط سياسات الإسكان وسوء التخطيط المتبع في هذه الدول سواء تلك السياسات والتخطيط الصادرة من المسئولين في هذه الدول أو تلك المفروضة عليهم من قبل بعض الدول الغنية ومنظمات الإعانات الدولية .

إن سياسة فرض نوعية معينة من المساكن بمساحات وأشكال تتعارض مع ذوق وحاجة السكان والظروف الجغرافية المحيطة سياسة لم يكتب لها النجاح ولم تحقق حلم السكان في الحصول على مأوى آمن، إما لكون هذه المساكن نتيجة لتكاليف البناء لم تف اعدادها بحاجة غالبية السكان أو لكونها رديئة البناء سيئة الخدمات لم تحقق حلم السواد الأعظم من السكان ومن ثم تصبح بؤرا وأوكارا يلجأ اليها المنحلون اجتماعيات والخارجون على القانون .

إن سياسة إعطاء الفرصة للفرد لتحمل مسئولية بناء مسكنه مع تقديم مايمكن تقديمه له من مساعدات مالية وكذلك سياسة تشجيع المؤسسات التجارية للإستثمار في سوق العقار قد أثبتت أنها أفضل الخيارات المتاحة اذا استطاعت كثير من الدل في ضوء الإمكانات المتاحة لها تبنيها كما سبق تفصيله في هذه الدراسة . وقد انتهجت المملكة هذا المنهج في السياسةالمتبعة من قبل صندوق التنمية العقارية . ورغم أن خدمات صندوق التنميةالعقارية قد استفاد منها الكثير من المواطنين الا انه لازالت هناك فئة (فئة المستأجرين) لم تستطع الحصول على هذه الخدمة لأسباب متعددة منها على سبيل المثال عدم قدرة بعض أفراد هذه الفئة شراء أراض في مواقع مناسبة يمكن البناء عليها وهو شرط أساسي للحصول على قرض صندوق التنمية حتى ولو توفرت

لهذه الفئة مثل هذه الأراضي سواء عن طريق أراضي المنح التي تقدمها الدولة لذوي الدخول المحدودة أو عن طريق شرائها شخصيا ، يظل بعض أفراد هذه الفئة غير قادرين على تحمل أعباء البناء اما لكونهم ارامل أو عجزة أو كبارا في السن وليس لديهم من يكفل لهم تحمل تبعية البناء ومراجعة صندوق التنمية العقارية لعمل الإجراءات اللازمة أو لأنهم غير قادرين ماليا على توفير الحد الأدنى من المال للبدء في الإعداد للمشروع فحبذا لو انتهجت الدولة سياسة دعم فئة المستأجرين خاصة ذوي الدخول البسيطة منهم ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآتي* :

١ - اعطاء الأولوية في تقديم قروض صندوق التنمية العقارية لذوي الدخول البسيطة من المستأجرين ليتمكنوا من بناء مساكن خاصة بهم .

٢ - حث وتشجيع فئة المستأجرين الذين لا تمكنهم ظروفهم من تحمل مشقة البناء على شراء مساكن تم بناؤها بقروض من صندوق التنمية العقارية ويود أصحابها بيعها لمن يستطيع تحمل مسؤولية مواصلة تسديد قروض صندوق التنمية العقارية ، على أن يقوم الصندوق بتقديم كافة التسهيلات اللازمة التي تمكن هذه الفئة من تحمل هذه المسئولية .

٣ - السرعة في توزيع مساكن الإسكان العام على ذوي الدخول البسيطة عامة وفئة المستأجرين بصورة خاصة .

هذا ويجدر الاشارة إلى أن التوصيتين الاخيرتين قد تم إنجازهما فعلا أثناء اجراءات طباعة هذا البحث .

وتقترح هذه الدراسة مواصلة البحث في هذا الموضوع والتركيز بصورة أساسية على توضيح وضع المستأجرين في مختلف المستوطنات الحضرية في المملكة واقتراح بدائل لتحسين هذا الوضع .

---

* يعتقد الباحث بأن هذه التوصية جديرة بالطرح في هذا المجال لسببين رئيسين هما :

١ - لم تتوفر أو تتح للباحث فرصة الحصول على معلومات مفصلة عن وضع هذه الفئة تعارض أو تناقض ما تم طرحه في هذه التوصية .

٢ - لا توجد (حسب علم الباحث) برامج دعم حكومية بالمسميات أو بالأهداف التي تم استعراضها في هذا البحث لفئة المستأجرين .

ملحق رقم (١)

أولا : برامج الايجار المعان :

وتشمل برامج الايجار المعان الآتي :

١ ـ برامج الدعم المباشر : وتشمل برامج الايجار المعان البرامج التالية .

أ ـ برامج الاعانة الحكومية لتكاليف الايجار :

بموجب برنامج الاعانة الحكومية لتكاليف الايجار تقدم الحكومة الفيدرالية ممثلة في ادارة الاسكان والتطوير الحضري((Housing Urban Development (HUD) مساعدات مالية للتخفيف من عبء الايجار الذي يدفعه ذوو الدخول البسيطة . تتم هذه المساعدات عن طريق تحمل هذه الادارة الفرق بين مقدرة رب الأسرة (٣٠ ٪ من دخله) وبين قيمة الايجار في السوق المقترحة من قبل الادارة المشار اليها(HUD) على أن لا يتجاوز هذا الفرق ٧٠ ٪ من الايجار المقترح لهذا النوع من المساكن . مدة هذه الاعانة لا تتجاوز ٤٠ سنة كحد أقصى .

يشمل هذا البرنامج الفئات التالية :

أرباب الأسر من ذوي الدخول البسيطة الذين تنطبق عليهم شروط المساكن العامة ، وكبار السن والعجزة من ذوي الدخول البسيطة والذين تركوا مساكنهم بايعاز من الدولة وضحايا الكوارث الطبيعية وسكان المساكن السيئة أو الأسر التي يرابط أربابها في الجيش .

وقد بلغ عدد الوحدات السكنية التي تم تمويلها عن طريق هذا البرنامج حتى نهاية عام ١٩٨٧ م ٣٢٤٨٧ وحدة سكنية .

ب ـ برنامج اعانة ذوي الدخول المنخفضة : Lower Income Rental Assistance (Section 8)

يهدف هذا البرنامج الى مساعدة الأسر الفقيرة في الحصول على مساكن مناسبة وآمنة ويتوفر فيها الصرف الصحي من سوق المساكن الخاصة . يدفع رب الأسرة الذي تنطبق عليه شروط هذا البرنامج ٣٠ ٪ من دخله الصافي أو ١٠ ٪ من اجمالي الدخل أو اجمالي المبلغ الذي يتقاضاه من ادارة الخدمة الاجتماعية أيهم أكبر قيمة ،

وتقوم الدولة ممثلة في ادارة الاسكان الحضري بتحمل الفرق بين مقدرة رب الأسرة وقيمة الايجار الفعلية . يشمل هذا البرنامج المساكن القائمة والجديدة والمساكن التي أعيد ترميمها .

يشمل هذا البرنامج الفئات التالية :

الأسر الفقيرة التي لا يتجاوز دخلها ٥٠ ٪ من وسيط(Median) دخل سكان المنطقة المراد السكن فيها . ولايسمح بتأجير أكثر من ٥ ٪ من الوحدات السكنية المتوفرة في المنطقة لذوي الدخول البسيطة الذين يتراوح دخلهم بين ٥٠ ٪ إلى ٨٠ ٪ من وسيط دخل سكان هذه المنطقة(Median income) وقد تم بنهاية عام ١٩٨٧ م تمويل ٢٢٣٩٥٠٣ وحدة سكنية .

جـ - برنامج الاعانة غير المباشرة : Existing Housing Voucher Program

يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة العائلات الفقيرة جدا في الحصول على مساكن مناسبة وآمنة تتوفر فيها خدمات الصرف الصحي من سوق المساكن الخاصة .

هذا البرنامج يشبه الى حد ما برنامج اعانة ذوي الدخول المنخفضة المشار اليه سابقا . يتميز برنامج الاعانة غير المباشرة عن غيره أنه يعطي الحرية للعائلات التي تنطبق عليها شروط هذا البرنامج في استئجار وحدات سكنية بسعر أعلى من سعر السوق على أن يتوفر في هذه المساكن خدمات الصرف الصحي وأن تكون أحسن من المساكن التي كانوا يسكنون فيها . تدفع الأسر التي تنطبق عليها شروط البرنامج ٣٠ ٪ من دخل الأسرة للمالك وتقوم ادارة الاسكان والتطوير الحضري بحساب الفرق لصالح المالك بين الـ ٣٠ ٪ وقيمة الايجار المتداولة في السوق ضمن منطقة السكن وليس قيمته الفعلية .

تنطبق شروط هذا البرنامج على الفئات التالية :

الأسر التي تسكن في مساكن سيئة أو الأسر التي تم نقلها من مساكنها بمحض اختيارها أو أولئك الذين يدفعون أكثر من نصف دخلهم لتغطية تكاليف الايجار .

بلغ عدد المستفيدين من هذا البرنامج حتى نهاية ١٩٨٧ م ١٠٨٠٠٠ أسرة .

د - برنامج دعم الاسكان القائم للمرخص لهم : Existing Housing Certificate Program

يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة ذوي الدخول البسيطة ممن يحملون شهادات تؤهلهم للسكن في المساكن العامة ، مساعدتهم في الحصول على مساكن مناسبة وآمنة ويتوفر فيها الصرف الصحي .

يجيز هذا البرنامج لمن تنطبق عليهم شروطه التفاوض المباشر مع ملاك المساكن في الحصول على السكن الملائم على أن لا تتجاوز قيمة الايجار الحد الأعلى من الايجار في المنطقة. يدفع رب الأسرة ٣٠٪ من دخله الصافي أو ١٠٪ من الدخل الكلي أو يدفع نصيبه المخصص للسكن من دار الخدمة الاجتماعية على ان يختار أعلى مردود من بين الدخول المشار اليها أعلاه . تتحمل ادارة الاسكان والتطوير الحضري الفرق بين استطاعة الفرد وقيمة الايجار في السوق .

تنطبق شروط هذا البرنامج على الفئات التالية :

الأسر الفقيرة التي تسكن في مساكن دون المستوى Substandard Housing

الأسر ذات الدخول المنخفضة التي لا يتجاوز دخلها ٥٠ ٪ من وسيط الدخل للمنطقة .

الأسر التي اجبرت على اخلاء مساكنها السابقة أو أولئك الذين يدفعون ايجارا يزيد عن ٥٠ ٪ من دخلهم . عدد الأسر التي استفادت من هذا البرنامج حتى نهاية ١٩٨٧ م ٨٠٠,٠٠٠ أسرة .

هـ - برنامج دعم المؤسسات العقارية غير الاستثمارية الخاصة بمساكن ذوي الدخل المحدود والمتوسط :

Assistance to Non Profit Sponsors of Low and Moderate - income Housing (Section 106)

تقوم الدولة ممثلة في ادارةالاسكان والتطوير الحضري(HUD) بموجب برنامج دعم المؤسسات العقارية غير الاستثمارية الخاصة بمساكن ذوي الدخل المحدود والمتوسط بتقديم معلومات ودراسات فنية للمؤسسات العقارية غير الاستثمارية التي تقوم ببناء مساكن العائلات المتعددة . وتتحمل الدولة بموجب هذا البرنامج ٨٠ ٪ من تكاليف الدراسات الميدانية الخاصة بالمشروع وقد مولت الدولة بنهاية عام ١٩٨٧ م ٧٧٣ مشروعا بلغت تكاليفها ١٨,٤ مليون دولار .

٢ - برامج الدعم غير المباشر :

تندرج تحت برنامج الدعم غير المباشر البرامج التالية :

أ - برنامج دعم مساكن العائلات المتعددة المخصصة للايجار :

Multifamily Rental Housing :

تضمن الدولة بموجب برنامج دعم الوحدات السكنية المتعددة المخصصة للايجار العقود العقارية المبرمة من قبل مؤسسات التسليف الخاصة لتمويل بناء أو ترميم المساكن متعددة الوحدات السكنية المخصصة للايجار . وقد تم تمويل ٢٥٠١ مشروع تشمل على ٣٢٤١٠٠ وحدة سكنية بتكاليف بلغت ٤,١ بليون دولار .

احقية الحصول على دعم البرنامج :

يحق للمستثمرين والمقاولين وشركات الانماء(devellopers) وغيرها من الشركات التي تنطبق عليها شروط ومواصفات ادارة الاسكان والتطوير الحضري (HUD) التقدم للحصول على دعم هذا البرنامج على أن يكون مشروع الاسكان في منطقة توافق عليها الادارة المشار اليه سابقا(HUD) لتكون خاضعة للايجار أو في منطقة يتطلب سوق العقار ضرورة بناء مساكن للايجار فيها .

ب - برنامج دعم مساكن العائلات القائمة المخصصة للايجار :

Existing Multifamily Rental Housing :

تضمن الدولة بموجب برنامج دعم مساكن العائلات المتعددة والمبنية فعلا والممولة أساساً من قبل الحكومة الفيدرالية أو غيرها . وقد بلغ عدد المشاريع التي تم تمويلها من خلال هذا البرنامج ٤٨٩ مشروعا تشتمل على ١٠٩٩٢٦ وحدة سكنية بتكاليف تقدر بـ ١,٧ بليون دولار .

ج - برنامج دعم مساكن العائلات المتعددة المخصصة لذوي الدخل المتوسط :

Multifamily Rental Housing for Moderate Income Families Section 221 (d) 3 and 4:

تضمن الدولة بموجب برنامج دعم مساكن العائلات المتعددة المخصصة لذوي الدخل المتوسط العقود العقارية المبرمة من قبل مؤسسات التسليف الخاصة لمساعدة بناء أو ترميم جوهري لمساكن العائلات المتعددة المشار اليها آنفا . وقد تم بموجب هذا البرنامج ضمان ٣٣٦٠ مشروعا تشتمل على ٣٦٥٢٦٥ وحدة سكنية بتكاليف

٦,١بليون دولار مدرجة تحت بند (221(d3) ٧١٣٩ مشروعا تشتمل على ٧٨٥٤٩٧ وحدة سكنية بتكاليف ٢١,٤ بليون دولار مدرجة تحت بند((221 (d4) .

وهناك العديد من البرامج الأخرى التي تهدف إلى تحسين وضع السكان الذين يعيشون في مساكن لا يملكونها ويمكن التعرف على مثل هذه البرامج من خلال المصادر المتوفرة مثل(HUD, 1988 abcd) .

د- برنامج دعم المؤسسات العقارية غير الاستثمارية الخاصة بمساكن ذوي الدخل البسيط والمتوسط :

Asssistance to Non - Prefit Sponsers of Low Moderate imcome Hosuing (Section 106)

تقوم الدولة ممثلة في ادارة الاسكان والتطوير الحضري بموجب برنامج دعم المؤسسات العقارية غير الاستثمارية الخاصة بمساكن ذوي الدخل البسيط والمتوسط بتقديم معلومات ودراسات فنية للمؤسسات العقارية غير الاستثمارية التي تقوم ببناء مساكن العائلات المتعددة . وتتحمل الدولة بموجب هذا البرنامج ٨٠٪ من تكاليف الدراسات الميدانية الخاصة بالمشروع . وقد مولت الدولة بنهاية عام ١٩٨٧ م ٧٧٣ مشروعا بلغت تكاليفها ١٨,٤ مليون دولار .

أحقية الحصول على دعم البرنامج :

يحق للمستثمرين والمقاولين وشركات الانماء وغيرهم من الشركات التي تنطبق عليهم شروط ومواصفات ادارة الاسكان والتطوير الحضري التقدم للحصول على دعم هذا البرنامج .

وهناك العديد من البرامج الأخرى التي تهدف إلى تحسين وضع الاسكان لدى مختلف طبقات المجتمع . كما لا تقتصر البرامج الأخرى المتوفرة على طبقة المستأجرين فقط بل تتعداها لتشمل طبقة ملاك المساكن أو لتمكين المستأجرين من شراء مساكن خاصة كما سوف يتضح فيما بعد .

ثانيا : برامج دعم الملكية الخاصة للمساكن : Home Ownership Subsidy

يندرج تحت هذا الدعم العديد من البرامج نقتصر في هذه الدراسة على نوعين منها هما :

١ - برنامج دعم ذوي الدخول المتوسطة والبسيطة في امتلاك مساكن خاصة :

Home Ownership Assistance for Low - and - Modrate income Families (Section 221) (d) 2)

بموجب برنامج دعم ذوي الدخول المتوسطة والبسيطة في امتلاك مساكن خاصة تقوم الدولة ممثلة في ادارة الاسكان والتطوير الحضري(HUD) بضمان القروض التي تقدمها مؤسسات الاقراض لمن تنطبق عليهم شروط هذا البرنامج ممن يرغبون في شراء أو بناء أو ترميم مساكن متواضعة التكاليف تتراوح احجامها بين وحدة سكنية واحدة الى أربع وحدات سكنية . تتحدد قيمة القرض طبقا لحجم السكن وموقعه . ويحق بموجب هذا البرنامج لمن تنطبق عليه شروطه اقتراض مبلغ وقدره ٣١٠٠٠ دولارا لشراء أو بناء أو ترميم وحدة سكنية واحدة على أن لا يزيد هذا المبلغ عن ٣٦٠٠٠ دولار للمواقع المرتفعة التكاليف . وترتفع قيمة القرض بالنسبة للمساكن التي تسع لأكثر من خمسة أشخاص لتصل قيمتها إلى ٣٦٠٠٠ و ٤٢٠٠٠ دولار بالنسبة للمواقع المرتفعة التكاليف . يمكن لأي شخص التقدم للحصول على دعم هذا البرنامج وتعطي الأسر التي أزيلت مساكنها أولويات خاصة .

وقد مولت الدولة بنهاية عام ١٩٨٧ م ٩٦٠٠٧٨ قرضا بتكاليف بلغت ١٤,٢ بليون دولار(*HUD, 1988, p. 27*) .

اجر

٢ - برنامج ضمان عقود ملكية مساكن العائلات المتعددة (عائلة واحدة إلى أر عائلات) :

على ة

le four Family Home Mortgage Insurance (Section 203)

دائل

بموجب برنامج ضمان عقود ملكية مساكن العائلات (عائلة واحدة إلى عائلات) تقوم الدولة ممثلة في ادارة الاسكان والتطوير الحضري(HUD) المؤسسات التجارية المالية للاستثمار في سوق العقار . حيث تقوم هذه الادا نسبة ٩٧ ٪ من قيمة العقار الذي تدعمه المؤسسات التجارية المالية لفترة في كل من المناطق الحضرية والريفية باستثناء مساكن المزارع .

تضمن ادارة الاسكان الحضري(HUD) أي خسارة يتعرض لها ما المستفيدون من هذا البرنامج نتيجة للبطالة عن العمل أو الموت أو المرض

يعتقد ا

١ - إ

ت

٢ - لا

امت

التنسيق بين هذه الادارة وبين المتضررين في الكيفية التي يتم بها تسديد ما تبقى من الديون .

يمكن لأي شخص ممن تنطبق عليه شروط الاستثمار ولديه القدرة في تحمل أعباء التسديد الحصول على دعم هذا البرنامج . وقد تم بموجب هذا البرنامج حتى عام ١٩٨٧ م ضمان ١٤٨٥٥٤٧٦ وحدة سكنية بتكاليف بلغت ٣٤٨,١ بليون دولار . (HUD, 1988, p. 26)

المراجـــع

المكي ، غازي عبد الواحد مكي ، ١٩٨٨ ، « استخدام أعداد الوحدات السكنية في تقدير عدد سكان المستوطنات الحضرية » : دراسة تطبيقية » . مجلة كلية الآداب ، جامعة الملك سعود : مجلد ١٥ ، عدد ٢ ، ص : ٢٨٧ ـ ٣١١

المكي ، غازي عبد الواحد مكي « دور المساعدات الحكومية في الاسكان الحضري ، أمثلة من المملكة العربية السعودية » . مجلة كلية الآداب ، الرياض : جامعة الملك سعود . تم نشره .

الفاضلي ، محمد بهجت . ١٩٨٧ م « السكن الحضري في العالم الثالث : المشكلات والحلل » الاسكندرية . منشأة المعارف .

الفيلالي ، مصطفى . ١٩٨٢ م « التنميةالحضرية » . مجتمع وعمران ، عدد ٢ : ٥ ـ ١٢

وزارة المالية والاقتصاد الوطني ، مصلحة الاحصاءات العامة . ١٤٠٧ هـ ، الكتاب السنوي ، عدد ٢٣ .

Council on Environmental Quality and Department of State, 1980. **The Global 2000 report to the president**. Vol 2 Washington: Us Government Printing Office

Drier, Peter. 1982 « The Status of Tenants in the United Satates ». **Social Problems** 30 (2) · 179 - 198 .

Gill, Chin, L 1987. « Housing Policies for the Urban Poor in Developing Countries ». **JAPA**. 53 : 2 176 - 185

Handerson, Jeff and Karn, Valerie. 1987. **Race, Class and State Housing : Inequality and the Loction of Public Housing in Britian.** Vermont, U.S.A : Grower Publishing Company .

Howenstine, E. Jay. 1986. **Housing Voushers : A comparative international analysis** . New Brun swick, New Jersey : Center for Urban Policy Research.

Korea Research Institute for Human Settlements "(KRIHS) . 1981 . **Housing Statistics handbook** . Seoul. Korea.

McGuire, Chester . 1981 . **International Housing Policies** . Lexington Books . Lexington . Massachusetts : 1 - 15 .

Memeni, Jamshid A. 1986. **Race, Ethnicity and Minority Housing in the United States.** New York : Greenwood Press .

اختلف العلماء في ذلك على أقوال كثيرة :

فقال الامام أبو الحسن الأشعري رضي الله عنه بالوقف .[1] وحجته في ذلك بأن الأمر يحتمل الفور ويحتمل التراخي ، فاذا احتمل كل واحد منها وجب الوقف فيه حتى يعلم المراد ، كلفظ العموم لما كان يحتمل العموم ويحتمل الخصوص وجب التوقف فيه حتى يقوم الدليل . كذلك هاهنا .

١٣ ـ مسئلة : اذا ورد الأمر بأشياء على وجه التخيير كالكفارة في اليمين :

معنى هذه المسئلة أنه ورد الأمر بأشياء متعددة على وجه التخيير كأن يفعل هذا الأمر أو هذا الأمر كما هو الحال في كفارة اليمين . حيث ورد الأمر بالتخيير بين عدة أمور . فما هو الحكم في هذه المسئلة .

اختلف أهل العلم في حكم هذه المسئلة فقال الامام أبو الحسن الأشعري الواجب منها واحد لا بعينه .[2] وقد استدل بالأدلة الآتية وهي :[3]

أولاً : ان من قال لآخر : الق زيدا أو عمرا لم يفهم منه أحد وجوب لقائهما ، ولو قال : تصدق من مالي بدرهم أو دينار لم يعلم وجوب فعلهما ، ولهذا المعنى استحق المأمور أن يذم باخراج الأمرين من ماله ، ولو كانا واجبين لم يستحق الفاعل ذما بفعل الواجب . ثم ثبت أن القائل اذا قال : ضرب زيد عمراً أو خالداً كان اخباراً عن ضرب واحد ، وكذلك الأمر اذا كان على هذا الوجه .

---

(١) انظر : التمهيد في أصول الفقه ١ / ٢١٥ ، وشرح المعالم ١ / ١٩٤ ، وشرح اللمع ١ / ٢٤٥ ، وشرح الكوكب المنير ٣ / ٤٩ ، وشرح تنقيح الفصول ١٢٨ ، والمسودة / ٢٢ .

(٢) انظر : التبصرة / ٧٠ ، والعدة في أصول الفقه ١ / ٣٠٢ ، والتمهيد في أصول الفقه ١ / ٢٣٦ ، والمسودة / ٢٤ .

(٣) انظر : المراجع السابقة .

Parames Waran, P.S. 1978. « Low income Housing Systems in India ». IAHS. International Conference on Housing Problems in Developing Countries . **Proceedings** . Dahran. Saudi Arabia : 745 - 755 .

Sweet, Morris L. and Walters, S. George. 1976 . **Mandatory Housing Finance Programs ; A comparative International Analysis** . New York : Praerger Publishers Inc .

World Bank . 1980 . **Shelter** . Washington .

World Bank . 1984 . **World Development Repert** . New York : Oxford University press .

Wheaton, William C. 1981. « Housing Policies and Urban Market in Developing Countries ; The Egyptian Experiance » . **Journal of Urban Economics.** 9 : 242 - 256 .

US Agency for International Devolpments (U.S AID), 1985. Annual Reperts fiscal year 1985 . Office of Housing and Urban Programs. A Gency for International Development .

U.S. Department of Housing and Urban Development 1988 a « Annual Report 1987 ». HUD - 329 - PA (15).

U.S. Department of Housing and Urban Development, b, « Affordable Housing and you ». HUD -898 - PA (2) .

U.S. Department of Housing and Urban Development , 1988 c . « Program of HUD 1987 - 1988 » . HUD - 214 -PA (15) .

U.S. Department of Housing and Urban Development . 1988 d, Homeless Assistance Program » . HUD - 1137 - PDR (2) .

United Nations Center for Human Settlements (U.N. CHS), 1982, Survey of Slum and **Squatter Settlments** : Nairobi. Kenya ; INCHS.

مجلة جامعة أم القرى السنة الخامسة العدد السابع العام ١٤١٣ هـ

مشكلات التصنيفات المناخية
حالة
المملكة العربية السعودية

الدكتور بدر الدين يوسف محمد أحمد*

* ابتعث للمملكة المتحدة عام ١٩٧٨ م حيث نال درجة الدكتوراه بجامعة درهام عام ١٩٨٢ م .
عمل عضوا هيئة التدريس بجامعة الخرطوم ثم بجامعة أم القرى منذ عام ١٤٠٥ هـ حتى الآن .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة

تهتم هذه الدراسة بالبحث في مشكلات التصنيفات المناخية والأساليب والمناهج المرتبطة بها سعيا للوصول إلى طريقة مثلى لتصنيف مناخ المملكة العربية السعودية . وتستعرض الدراسة ملامح من تاريخ التصنيفات والمحاولات الأولى ثم تفصل في نهاية أساليب لبعض المناخيين المشهورين ، مبينة محاسن وعيوب كل أسلوب كما أبرزها النقاد المناخيون ثم تطبق قواعد هذه الأساليب على مناخ المملكة وتلقي الأضواء على نتائج ذلك التطبيق مستعينة بالجداول والخرائط .

اعتمدت الدراسة على البيانات المناخية لأربع وثلاثين محطة موزعة على المملكة ، ويكون التوزيع أحيانا غير متناسق إذا قاربنا المناطق الأكثر جفافا ، الأقسى ظروفا مثل منطقة الربع الخالي في الجنوب

إن أكبر إضافة لهذه الدراسة هي استخدامها أسلوب التحليل العاملي التجميعي لمناخ المملكة وقد كان من نتائجه الإيجابية أنه أبرز أقاليم منطقية متعددة بصورة أفضل مما أبرزته الأساليب التقليدية في التصنيف .

تركز الدراسة على ضرورة الجمع بين الأساليب المختلفة للحصول على نتائج موثوقة ، وتبين أهمية كل أسلوب من الأساليب المدروسة والمجالات التي يمكن أن يستفاد منه فيها .

مقدمـــة :

تعتبر التصنيفات المناخية ذات أهمية خاصة في الجغرافيا من حيث أنها تترجم حقائق المناخ في أقاليم على الخريطة أو في أشكال أخرى من أشكال عرض البيانات الجغرافية كالجداول والرسوم البيانية . ويتمثل الهدف الرئيسي من التصنيفات المناخية في التأطير المبسط الشامل للمتغيرات المناخية (Barret, 1974 ; Grigg,1965) .

إن النجاح في إيجاد قاعدة راسخة في التصنيفات المناخية لازال جزئيا وقد برزت عديد من العيوب عند تطبيق كثير من القواعد التي وضعها بعض المناخيين عبر العقود السابقة على كثير من بقاع العالم . إن أهم المشكلات التي تعترض سبيل الاتفاق على قاعدة تشعب الأغراض التي من أجلها يطلب التصنيف المناخي علاوة على أن محاولة تأصيل قاعدة تصنيف تجمع كل الاختلافات والتباينات والتعقيدات التي تسود العالم أمر ذو صعوبة كبيرة .

إن الاهتمام بتطبيق بعض قواعد التصنيفات المناخية على المملكة العربية السعودية في هذه الدراسة ناشيء من أن الدراسات السابقة والأطالس الحالية تركز في مجملها على وصف المملكة بأنها صحراوية المناخ دون تفصيل ، ولعل هذا الاجمال يخفى في ثناياه كثيرا من التباينات المناخية الداخلية في المملكة والتي تعتبر ذات أهمية كبيرة لكثير من المهتمين بالدراسات الخاصة بالمملكة .

إن الدراسات السابقة ـ باستثناء دراسة الجراش (١٩٨٤م)ـ لاتتناول التصنيفات المناخية بصورة مستقلة . ولقد عمدت تلك الدراسات إما لوصف عناصر المناخ وعوامله أو باختيار أقاليم جغرافية كأساس لأقاليم مناخية ، وفي هذا المجال فهناك العديد ممن تناول مناخ المملكة بهذا المنهج مثل أبو العلا (١٩٧٥ م) والشريف (١٩٨٢ م) وبندقجي (١٩٧٧ م) .

أما الجرّاش والذي تناول التصنيفات المناخية متخذا أسلوب تحليل المركبات الأساسية منهجا فقد ركز دراسته على عناصر مناخية معينة هي : متوسطات العناصر المناخية الأساسية للصيف والشتاء مضيفا إليها البخر نتح الأقصى والفعلي ورطوبة التربة ، وقد حصل ذلك الباحث على نتائج لا بأس بها وفيما يتعلق بطريقته فإن هنالك بعض العناصر كرر استعمالها بطريقة غير مباشرة كتلك التي تدخل في حساب البخرنتح .

إن الدراسة الحالية تأخذ في الاعتبار العديد من القواعد المشهورة في مجال التصنيفات المناخية التي طبقها عديد من العاملين في ذلك المجال على جهات متعددة من العالم . وتطبق الدراسة تلك القواعد على المملكة العربية السعودية مع المقارنة بين النتائج التي أحرزها كل منها . إن مما يميز هذه الدراسة أنها تنظر لمناخ المملكة من زوايا متعددة وتعتمد على التصنيفات التطبيقية (Effective applied) من واقع البيانات المتحصل عليها من المنطقة وليس على القواعد التي تبحث نشوئية المناخ (Genetic) وذلك لأن الأولى أيسر وأوضح ويمكن حسابها الأمر الذي لا يتأتى في الثانية . ومع هذا فلا يجب إهمال القواعد النشوئية إذ أنها تسهم في إبراز الخصائص المناخية بصورة أعمق (Chang, 1958 ; Chritchfiele, 1966 ; Trewartha, 1968) .

مع التعرض للأساليب المناخية العامة وتاريخها ، فإن الدراسة ستتركز على الأساليب الآتية :

١ - دي مارتون ١٩٤٧ م
٢ - كوبن ١٩٣٧ م
٣ - تريوارثا ١٩٦٨ م
٣ ب - تريوارثا ١٩٨٠ م
٤ - ميلر ١٩٥١ م
٥ - ثورنثويت ١٩٣١ م
٥ ب - ثورنثويت ٤٨ - ١٩٥٥
٦ - هولدردج ١٩٥٩ م

٧ - أسلوب التحليل العاملي .

والملاحظ أن الأساليب الثمانية الأولى مشهورة أما الأسلوب العاملي فهو حديث نسبيا وهو يعتمد على إدخال العناصر المناخية في معاملة إحصائية بالحاسب الآلي والخروج بأقاليم مناخية .

وتعتمد الدراسة على ٣٤ محطة إرصاد موزعة على المملكة فيما عدا المنطقة الصحراوية في الجنوب (الشكل ١) ، وتجدر الإشارة إلى أن هذه المحطات تختلف في أعمارها غير أنها تعمل جميعا خلال الفترة (٦٠ / ١٩٨٩). وبينما تغطي بعض

المحطات ٢٥ عاما فإن بعضها يغطي ١٥ عاما ويقل سجل البعض الآخر عن تلك الفترة .

تضيف الدراسة الحالية منظورا جديدا لدراسات المناخ بالمملكة العربية السعودية والمنطقة وتتيح الفرصة للمقارنة بين نتائج التصنيفات لتعين على الدراسات الأخرى ذات الصلة .

التصنيفات المناخية للمملكة العربية السعودية :

يتسم مناخ المملكة العربية السعودية بالقارية وبدرجات حرارة عالية على الجانب المداري وبمدى حراري كبير في الشمال وفي الداخل بينما تتسم المناطق المرتفعة في الجنوب الغربي باعتدال في درجات الحرارة دائما (شكل ٢) ، أما الأمطار فإنها قليلة في المملكة عموما غير أن المرتفعات الجنوبية الغربية تحظى أيضا بكميات أوفر من الأمطار . ويلاحظ أن الرطوبة النسبية منخفضة فيما عدا السهول الساحلية الضيقة في الغرب والشرق .

تهتم الدراسة الحالية ، بتطبيق الصنيفات المناخية المعروفة على المملكة العربية السعودية متدرجة من أبسط الأساليب التي تعتمد على متغير واحد إلى تلك الأساليب المعقدة المركبة .

أولا : الأساليب الأولية في التصنيفات المناخية :

أ) تصنيف بلير (Blair)

يعتبر بلير من أوائل من حاولوا ابتكار أساليب للتصنيفات المناخية وقد اعتمد بلير على متوسط الأمطار السنوية (Strahler , 1969) ليقسم العالم إلى أقاليم كالتالي :

١) جاف	بأمطار من	صفر	إلى	١٠ بوصات
٢) شبه جاف	بأمطار من	١٠	إلى	٢٠ بوصة
٣) شبه رطب	بأمطار من	٢٠	إلى	٤٠ بوصة
٤) رطب	بأمطار من	٤٠	إلى	٨٠ بوصة
٥) شديد الرطوبة	بأمطار أكثر من	٨٠		

بتطبيق هذا الأسلوب المبسط على المملكة العربية السعودية وبالرجوع للجدول (٢) يمكن ملاحظة أن ٣٠ من مجموع ٣٤ محطة مناخية تنضوي تحت مسمى الإقليم الجاف (أقل من ١٠ بوصات) . أما المحطات الأربعة الباقية . والتي تقع جميعها في المرتفعات الجنوبية الغربية فتتميز بوقوعها في الإقليم الثاني وهو شبه الجاف بأمطار بين ١٠ و ٢٠ بوصة .

تلك المحطات هي :

١) بلسمر	بأمطار	١٩,٠ بوصة
٢) النماص	بأمطار	١٨,٠ بوصة
٣) بلجرشي	بأمطار	١٦,٩ بوصة
٤) أبها	بأمطار	١٤,٢ بوصة

تجدر الإشارة إلى أن الأقاليم التي خرجت بها هذه القاعدة البسيطة جاءت مشابهة ومقاربة لنتائج أساليب مشهورة مثل أسلوبي كوبن وثورنثويت . ولعل الارتباط الشديد بين الأمطار الغزيرة نسبيا مع الارتفاع الكبير فوق سطح البحر في المنطقة الغربية من جانب ، وقلة الأمطار وارتفاع الحرارة في بقية أراضي المملكة من جانب آخر ، أدى إلى ذلك التشابه .

ب) تصنيف لانج (Lang) :

يعتبر لانج أحد العلماء في مجال التصنيفات المناخية وقد بنى قاعدته على أساس قسمة المتوسط السنوي للأمطار (مم) على المتوسط السنوي لدرجات الحرارة (م°) .

ومن تطبيق المعادلة فإن مؤشر الرطوبة يدل على الجفاف إذا قلّ عن ٤٠ ويدل على الرطوبة إن كان بين ٤٠ و ١٦٦ وشديد الرطوبة إذا زاد عن ذلك (Walton ، 1969) وبمحاولة تطبيق القاعدة على المملكة العربية السعودية فقد وجد الباحث أنها غير مجدية إذ أن جميع المحطات أحرزت مؤشرات تقل عن ٤٠ رغم فوارق الرطوبة والاختلافات المناخية بين المناق داخلها وبرزت كإقليم واحد .

ج) تصنيف أكاديمي الجيش الأمريكي :

شعر الأكاديميون في الجيش الأمريكي بعد الحرب العالمية الثانية بأهمية دراسة انطباع الانسان الحسي لعناصر المناخ للاستفادة منها في اختيار أفضل اللباس لكل طقس . ولقد كان أول نظام اقترحوه هو تقسيم الإحساس إلى ثمانية مستويات من

(١) ، حار ، وهو أكثر من ٨٦° ف إلى (٨) فائق البرودة وهو دون ٤٠° ف . وقد فرعت هذه الأقسام ـ إلى ثلاثة فروع من حيث تأثير الرطوبة على الإحساس وهي : جاف ورطب وشديد الرطوبة

انحصرت نتائج محطات المملكة العربية السعودية في ثلاثة مستويات هي :

١) حار ـ بدرجة حرارة أكثر من ٨٦° ف .

٢) دافيء ـ بدرجة حرارة ٦٨ إلى ٨٦° ف .

٣) معتدل ـ بدرجة حرارة ٥٠ إلى ٦٨° ف .

وحينما أضيف عامل الرطوبة أصبحت النتائج كما يلي :

جاف بأمطار سنوية أقل من ٤ بوصات .

رطب بأمطار سنوية ٤ إلى ١٢ بوصة .

شديد الرطوبة بأمطار سنوية أكثر من ١٢ بوصة .

وبالجملة فإنه يمكن وصف شمال المملكة بأنه معتدل جاف وجنوبها دافيء جاف بينما تتميز المرتفعات عنها . فأعلى هذه المناطق مثل بلجرشي والنماص وبلسمر وأبها توصف بأنها معتدلة رطبة بينما يمكن وصف المناطق معتدلة الارتفاع بأنها دافئة رطبة ،، تلك المناطق مثل القيصومة والقصيم وحائل في الوسط وبيشة وخميس مشيط في الجنوب الغربي .

رغم أن أسلوب أكاديمي الجيش الأمريكي لا يعتمد كأسلوب لتصنيف المناخ لبساطته في وجه تلك المسألة المعقدة إلا أن له فائدة حيث استطاع أن يفرق بين مناطق في المملكة ذات خصائص مناخية مختلفة .

وبالجملة فإن النماذج المذكورة آنفا لا تعتبر قواعد راسخة في مجال تصنيفات المناخ لكنها ذات فوائد وجدوى في بعض المجالات والأحوال ، وسيكون التركيز فيما يلي على أهم القواعد المشهورة لدى المناخيين .

ثانياً : لو فعل الجميع لم يكن الواجب الا واحداً من الجملة ، فلو كان الجميع واجباً قبل الايقاع ، لكان متى تعين بالفعل وقع على الصفة التي كان عليها قبل الايقاع . الا ترى الذي تعين فعله لايجوز أن تخالف صفته حال الايقاع لما تعلق به الأمر . مثل سائر الواجبات التي ثبتت من غير تخيير ، ولما ثبت أن الواحد منها يقع واجبا دل على أن الواجب واحد منها .

ثالثاً : انه لو ترك الثلاثة استحق العقاب على واحد ، ولو كانت جميعها واجبة لاستحق العقاب على الجميع ، لأنه ليس أحدهما بايجاب العقاب على تركه بأولى من الآخر ، لذا دل على أن الواجب واحد منها .

رابعاً : انه غير ممتنع أن يقول الباري عز وجل « أوجبت عليكم واحدة من الكفارات لا بعينها فأفعلوا أيها شئتم » ولو قال ذلك لوجب واحدة منها لابعينها فكذلك اذا خير فقال « افعلوا هذه أو هذه أو هذه ».

خامساً : لو قيل بوجوب الجميع لأدى هذا القول الى أن من وجب عليه مد من طعام وفي ملكه عشرة آلاف مد ، وهو مخير في اخراج كل واحد منها أن يكون الواجب عليه عشرة آلاف مد . وأن من وجب عليه شراء رقبة للكفارة وهو يقدر على شراء كل واحدة من رقاب البلد . أن يكون قد وجب عليه أن يشتري للكفارة جميع رقاب البلد . واذا وجبت عليه خمسة دراهم في مائتي درهم وجب أن يكون قد وجب اخراج جميع المائتين لأنه مخير في اخراج كل خمسة منها . وهذا خلاف اجماع المسلمين وكل قول أدى الى ذلك فهو باطل مردود .

سادساً : ان الأمر كالخبر فلو قال شخص ضرب الأمير زيداً أو عمراً لم يعقل أنه ضربهما معاً .

فكذلك اذا قال : اقتل زيداً أو عمراً لم يعقل وجوب قتلهما معاً .

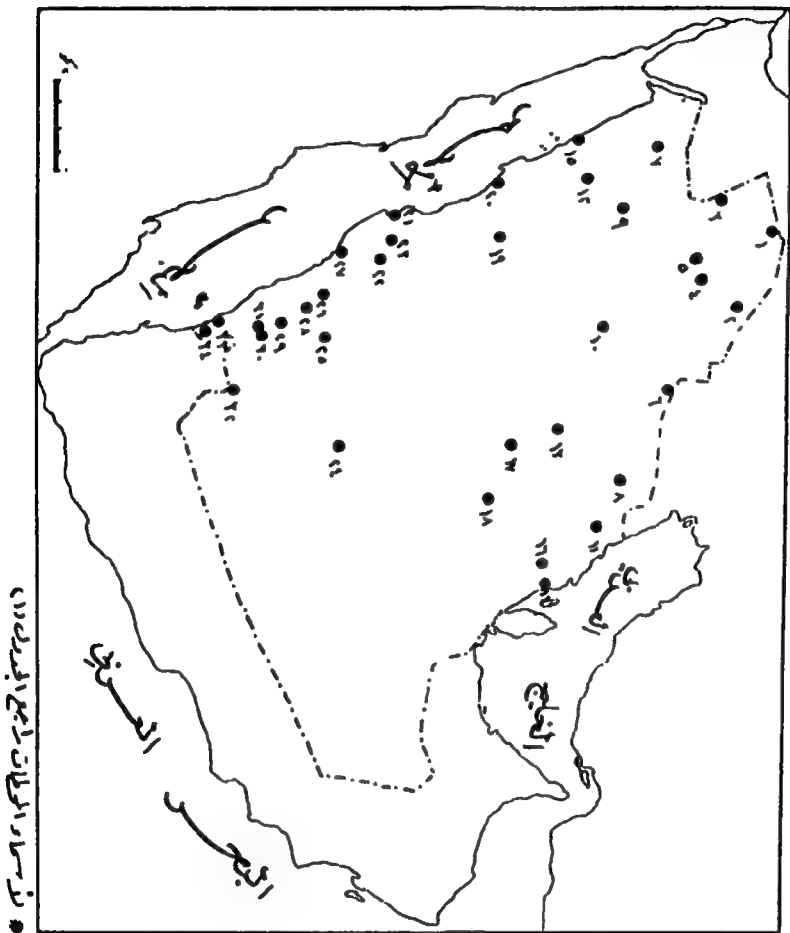
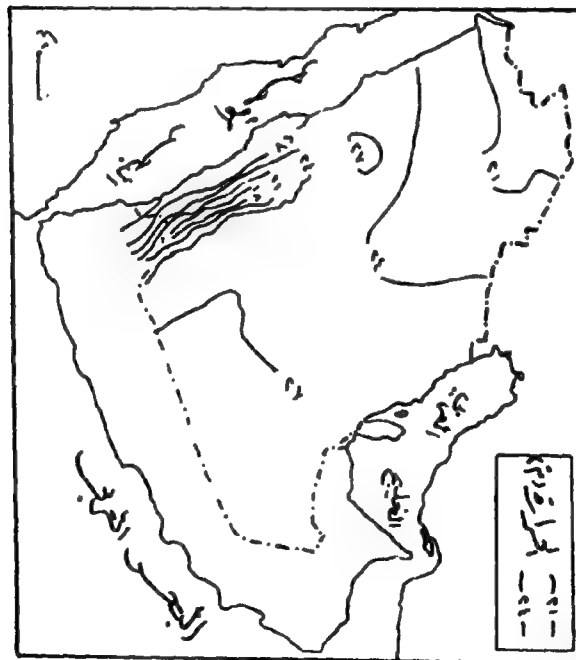
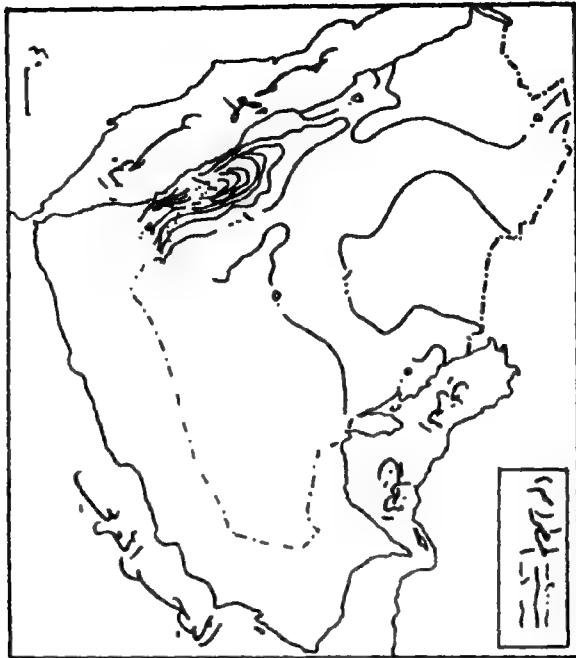
سابعاً : ان ايجاب خصلة من خصال لا يدل على أن جميعها واجب ، فانه تعالى قد خير بين أشياء لايجوز الجمع بينها فخير بين نكاح أي الأخوات أردنا من الأجنبيات منا ولا يجوز لنا الجمع ، وخير ولي المرأة أن يزوجها بمن أراد من الأكفاء ور يجوز الجمع بين اثنتين منهم . فكيف يقول : أنه اذا خير بين أمرين يجب الأمران والجمع بينهما لا يجوز .

جدول رقم (١) إحداثيات المحطات المناخية في المملكة

عدد	المحطة	خط العرض	خط الطول	الارتفاع
١	طريف	٤١ ٣١° ش	٣٩ ٣٨° ش	٨١٨ متراً
٢	عرعر	٥٩ ٣٠	٠٢ ٤١	٥٦٢
٣	طبرجل	٣١ ٣٠	١٧ ٣٨	٥٦٦
٤	سكاكا	٥٨ ٢٩	١٢ ٤٠	٥٧٤
٥	الجوف	٤٨ ٢٩	٥٠ ٣٩	٦٩٠
٦	رفحة	٣٨ ٢٩	٣٠ ٤٣	٤٤٧
٧	تبوك	٢٢ ٢٨	٣٥ ٣٦	٧٧٦
٨	القيصومة	٢٠ ٢٨	٠٧ ٤٦	٣٦٠
٩	تيماء	٤٢ ٢٧	٢٨ ٣٨	١١١٠
١٠	حائل	٣٣ ٢٧	٤٢ ٤١	١٠٠١
١١	النعيرية	٣٠ ٢٧	٣٠ ٤٨	٥٠
١٢	العلا	٤٠ ٢٦	٥١ ٣٧	٦٨١
١٣	القصيم	١٨ ٢٦	٥٨ ٤٣	٦٥٠
١٤	الظهران	١٦ ٢٦	١٠ ٥٠	١٧
١٥	الوجه	١٤ ٢٦	٢٨ ٣٦	٢١
١٦	ابقيق	٥٦ ٢٥	٤١ ٤٩	١٥٥
١٧	شقراء	١٥ ٢٥	١٥ ٤٥	٧٣٠
١٨	الرياض	٤٢ ٢٤	٤٤ ٤٦	٦١١
١٩	المدينة المنورة	٢٨ ٢٤	٣٦ ٣٩	٦٣٦
٢٠	ينبع	١٠ ٢٤	٥٥ ٣٧	٦
٢١	جدة	٣٠ ٢١	١٢ ٣٩	١٧
٢٢	الطائف	٢٦ ٢١	٣٢ ٤٠	١٤٥٤
٢٣	مكة المكرمة	٢٧ ٢١	٤٩ ٣٩	٣١٠
٢٤	السليل	٢٧ ٢٠	٣٤ ٤٥	٦١٤
٢٥	بيشة	٠٥ ٢٠	٤٠ ٤٢	١١٦٣
٢٦	بلجرشي	٥٢ ١٩	٢٣ ٤١	٢٤٠٠
٢٧	المظيلف	٣٢ ١٩	٠٣ ٤١	٥٨
٢٨	النماص	٠٧ ١٩	٠٨ ٤٢	٢٦٠٠
٢٩	بلسمر	٤٧ ١٨	١٥ ٤٢	٢٢٥٠
٣٠	خميس مشيط	١٨ ١٨	٤٨ ٤٢	٢٠٥٧
٣١	أبها	١٣ ١٨	٢٩ ٤٢	٢١٩٠
٣٢	نجران	٣٠ ١٧	١٠ ٤٤	١٢١٠
٣٣	صبيا	١٠ ١٧	٣٧ ٤٢	٤٠
٣٤	جيزان	٥٤ ١٦	٣٢ ٤٢	٣

المصدر :
المملكة العربية السعودية ـ مصلحة الأرصاد الجوية (٦٠ ـ ١٩٩٠ م) ، التقارير السنوية ، جدة .

شكل رقم (١) المحطات المناخية بالمملكة العربية السعودية المستخدمة في الدراسة *

* لأسماء المحطات راجع الجدول (١)

شكل رقم (٢) معدلات درجات الحرارة والأمطار السنوية في المملكة العربية السعودية .

ثانيا : الأساليب الأساسية في التصنيفات المناخية :

مسميا إياها « مؤشر الجفاف « Ardity index » ، Walton ; Crowe, 1971) (1969 .

وقد أضاف إليها الثابت (١٠) في قيمة درجة الحرارة .

$$Y = \frac{P}{T + 10}$$

حيث أن Y = مؤشر الجفاف

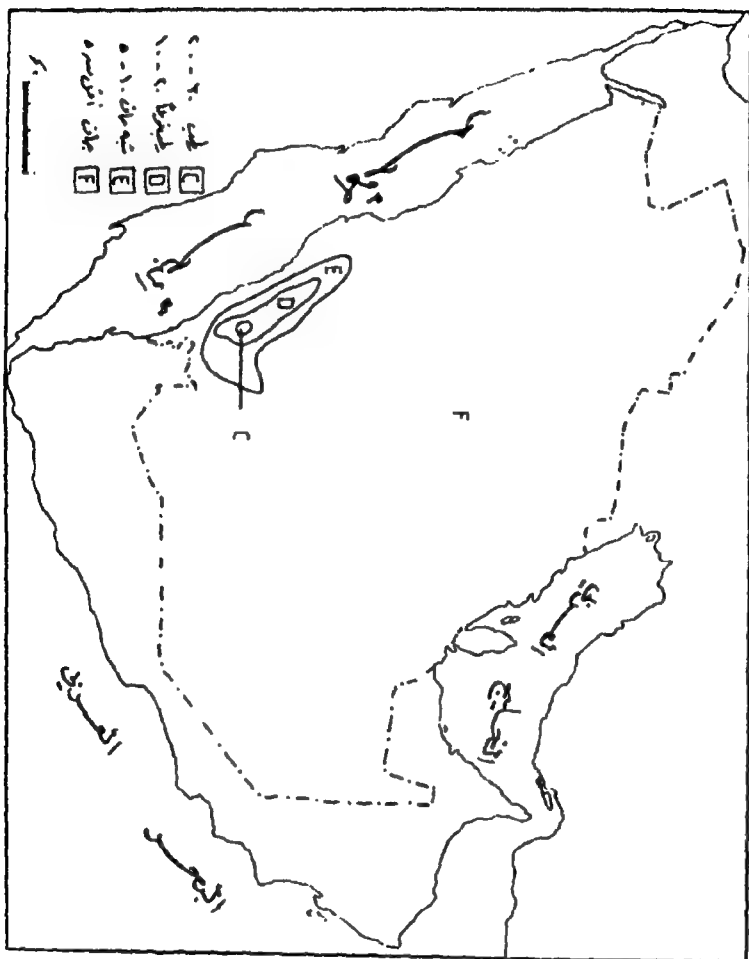
P = متوسط الأمطار السنوي (مم)

T = متوسط الحرارة السنوي (م°)

واقترح ديمارتون القيم التالية في مؤشر الجفاف والحدود النباتية :

مؤشر الجفاف	المناخ	النبات
أقل من ٥	جاف	صحراء
٥ - ١٠	شبه جاف	أعشاب فقيرة
١٠ - ٢٠	رطب نوعا	حشائش
٢٠ - ٣٠	رطب	حشائش غنية تتخللها أشجار
أكثر من ٣٠	مطير	غابات

بناء على نتائج مؤشر الجفاف الذي اقترحه ديمارتون فإن أغلب أراضي المملكة يمكن أن توصف بأنها واقعة في مدى الصحراء ، بمؤشرات أقل من (٥) (أنظر الشكل ٣) .

شكل رقم (٦) الأقاليم المناخية للمملكة العربية السعودية حسب ديمارتون.

جدول رقم (٢) مؤشرات الرطوبة المتحصل عليها
من تطبيق أساليب التصنيفات المناخية على محطات المملكة

عدد	المحطة	مؤشر الرطوبة ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	ح س	ت س
١	طريف	٤	١٣	٧	١٠	١٣	٨	-٩٣	٩	٦ر١٨	٥ر٤
٢	عرعر	٢	١٣	٧	١١	١٤	١٠	-٩٥	٢٣	٥ر٢١	٠ر٣
٣	طبرجل	٢	١٣	٦	١١	١٤	٢	-٩٦	٢٧	٧ر١٩	٧ر١
٤	سكاكا	٣	١٤	٨	١٢	١٤	٥	-٩٢	١٥	١ر٢٢	٤ر٣
٥	الجوف	١	١٣	٨	١١	١٤	٢	-٩٦	٣٧	٨ر٢٠	٨ر١
٦	رفحة	٣	١٤	٩	١٢	١٥	٥	-٩٣	١٣	٨ر٢٢	٢ر٤
٧	تبوك	٢	١٤	٧	١١	١٤	٢	-٩٦	٣٦	٤ر٢١	٨ر١
٨	القيصومة	٣	١٥	١٠	١٣	١٥	٥	-٩٤	١٤	٨ر٢٤	٥ر٤
٩	تيماء	٢	١٣	٧	١١	١٤	٣	-٩٤	٢٠	٥ر٢٠	٤ر٢
١٠	حائل	٤	١٤	٩	١١	١٤	٧	-٩٩	١٠	٢ر٢١	٩ر٤
١١	النعيرية	١	١٦	٩	١٣	١٦	٢	-٩٨	٤٠	٣ر٢٦	٦ر١
١٢	العلا	١	١٥	١٠	١٢	١٥	٢	-٩٧	٢٩	٠ر٢٤	٩ر١
١٣	القصيم	٤	١٥	١١	١٢	١٦	٧	-٩٢	١١	٤ر٢٤	٣ر٥
١٤	الظهران	٢	١٠	٩	١٣	١٦	٣	-٩٦	٢٠	٠ر٢٦	١ر٣
١٥	الوجه	١	١٥	٨	١٢	١٥	١	-٩٨	٦٨	٢ر٢٤	٨ر٠
١٦	ابقيق	١	١٥	٩	١٢	١٥	٢	-٩٨	٣٤	٣ر٢٤	٧ر١
١٧	شقراء	٤	١٥	١٠	١٢	١٥	٦	-٩٢	١١	٣ر٢٤	٢ر٥
١٨	الرياض	٣	١٥	١٢	١٣	١٦	٤	-٩٥	١٦	٢ر٢٥	٩ر٣
١٩	المدينة المنورة	١	١٦	١١	١٤	١٦	٢	-٩٨	٣٦	٥ر٢٧	٩ر١
٢٠	ينبع	١	١٦	١٠	١٣	١٦	١	-٩٩	٩٧	٤ر٢٦	٧ر٠
٢١	جدة	١	١٨	١٣	١٤	١٧	٢	-٩٧	٣٠	٧ر٣١	١ر٢
٢٢	الطائف	٥	١٤	١٣	١٢	١٥	٨	-٨٦	٨	٤ر٢٢	٨ر٦
٢٣	مكة المكرمة	٢	١٧	١٢	١٥	١٧	٤	-٩٨	١٩	٥ر٣٠	٧ر٢
٢٤	السليل	١	١٦	١٣	١٤	١٦	٢	-٩٨	٤٢	٠ر٢٧	٥ر١
٢٥	بيشة	٣	١٥	٨	١٢	١٥	٤	-٩٢	١٣	٤ر٢٤	٦ر٤
٢٦	بلجرشي	١٥	١٢	٨	١٠	١٣	٢٧	-٥٠	٣	٠ر١٨	٩ر١٦
٢٧	المظيلف	٣	١٧	١١	١٤	١٧	٥	-٩٥	١٤	٣ر٢٩	١ر٥
٢٨	النماص	١٨	١١	٧	٩	١٢	٣٥	-٣٢	٢	٠ر١٥	٩ر١٨
٢٩	بلسمر	٢٠	١١	٨	٨	١١	٣٥	-٢٧	١	٦ر١٣	٠ر١٩
٣٠	خميس مشيط	٧	١٢	١٢	١١	١٤	١٠	-٧٤	٦	٥ر٢٠	٠ر٨
٣١	أبها	١٣	١٢	١١	١٠	١٣	٢١	-٥٧	٣	١ر١٨	٢ر١٤
٣٢	نجران	٢	١٥	١٢	١٢	١٥	٣	-٩٧	٣٢	١ر٢٤	٩ر٢
٣٣	صبيا	٣	١٧	١١	١٥	١٧	٥	-٩٦	١٦	٥ر٣٠	٦ر٤
٣٤	جيزان	٢	١٧	١٣	١٥	١٧	٣	-٩٨	٣٦	٢ر٣٠	٨ر٢

المصدر : حساب الباحث .

• مؤشر الرطوبة : ١) مؤشر بيمارتون

٢) حدود كوبن بين الصحراء والحشائش

٣) حدود ترايوارثا بين الصحراء والحشائش (١٩٦٨ م)

٤) حدود ترايوارثا بين الصحراء والحشائش (١٩٨٠ م)

٥) حدود ميلر بين الصحراء والحشائش

٦) مؤشر الرطوبة عند ثورنثويت (١٩٣١ م)

٧) مؤشر الرطوبة عند ثورنثويت (٤٨ ـ ١٩٥٥ م)

٨) مؤشر الرطوبة عند هولدردج

ح س = متوسط درجات الحرارة السنوية (°م)

ت س = متوسط التساقط السنوي (بوصات)

• ملاحظة : ازيلت الكسور من الأرقام في هذا الجدول عدا العمودين الأخيرين .

إن الاستثناء الوحيد في هذا المجال هو منطقة المرتفعات الجنوبية الغربية من الطائف شمالا حتى جنوب خميس مشيط وأبها جنوبا حيث تظهر هذه المنطقة بثلاثة أقاليم صغيرة كما يلي :

(١) E إقليم خارجي - شبه جاف بمؤشر ٥ - ١٠ ويتميز بأعشاب متفرقة .

(٢) D إقليم وسيط انتقالي ، إلى الداخل من سابقه وهو رطب نوعا بمؤشر جفاف ١٠ - ٢٠ .

(٣) C إقليم مركزي داخلي وهو عبارة عن منطقة صغيرة حول النماص ويمكن أن يطلق عليه صفة الإقليم الرطب حيث أن مؤشر الجفاف فيه يزيد عن ٢٠ . ويتميز هذا الإقليم بحشائش أغنى تتخللها بعض الأشجار .

إن من أهم ماوجه لأسلوب ديمارتون من نقد أنه يبالغ في تبسيط مسألة التصنيف المناخي ويظهر التبخر على أنه نتاج فعلي للحرارة وحدها ولكن بالرغم من ذلك فإنه كما أشار والطون (Walton , 1969) « . . . أنها تأتي بتقريب معقول وباستعمال وسيلة مؤشرات مناخية فقط » .

ولأن الأسلوب أخذ في الاعتبار أهم عاملين مناخيين (الأمطار والحرارة) فقد نجح في إظهار أقاليم مناخية للمملكة منافسا لأشهر الأساليب في هذا المجال ، بل إنه ربما يبدو أكثر نجاحا في بعض الحالات .

٢ - أسلوب كوبن (Koppen) :

يعتبر فلاديمير كوبن أشهر المصنفين المناخيين ، وقد ظل يعدّل ويجدد في أفكاره حتى خرج بقاعدة في عام ١٩٣٧م لقيت القبول عند عديد من العاملين في مجال المناخ وأصبحت تلك القاعدة تطبق على نطاق واسع في مختلف جهات العالم . كان تركيز كوبن على الربط بين توزيعات وأصناف النبات على نطاق العالم مع العناصر المناخية الحرجة لنموه مجتهدا للحصول على أقاليم مناخية موازية للأقاليم النباتيةالتي اقترحها دي كاندول . وقد جلبت هذه الطريقة الاعتسافية المتجاهلة لدور المناخ كضابط للنبات ، على كوبن كثيرا من النقد ، كما أنه انتقد أيضا لعدم التزامه منهجا واحدا في قاعدة تصنيفه رغم تعويله بالأساس على عنصري الأمطار ودرجات الحرارة . وقد

وصفت قاعدته بأنها تبسيط مبالغ فيه للحقائق المناخية ; Thornthwaite , 1948) (Carter & Mather, 1966 . ميز كوبن خمس مجموعات لأنواع المناخ :

A ـ المناخات المدارية المطيرة ـ تزيد حرارة أبرد الشهور عن ١٨° م .

B ـ المناخات الجافة (Bs = الحشائش الجافة، BW= الصحراء الحارة) .

C ـ المناخات المعتدلة الدفيئة المطيرة ـ حيث أبرد الشهور بين ـ ٣° م و ١٨° م بينما أدفأ الشهور يزيد عن ١٠° م .

D ـ المناخات الباردة (Cold - Forst) حيث أبرد الشهور يقل عن ـ ٣° وأدفؤها يزيد عن ١٠ ° م .

E ـ المناخات القطبية ـ أدفأ الشهور بين صفر° م و ١٠° م .

ويقوم التقسيم الفرعي لكل من المناخات الرئيسية المذكورة على التوزيع الفصلي للأمطار ، ومن أمثلة ذلك :

(f) حيث لا يوجد فصل جفاف .

(S) حيث الجفاف الصيفي .

(W) حيث الجفاف الشتوي .

ويعتمد الأساس الثاني للتقسيم الفرعي على درجات الحرارة كما هو الحال في الإقليم الجاف (B) حيث تمثل درجةالحرارة ١٨° م الفاصل بين الجاف الحار (h) والجاف البارد (k) ، ويمكن الرجوع لكل من ستراهلر (Strahler , 1969) وكريتشفيلد (Critchfielf , 1969) وبيري وشورلي (Berry & Chorley , 1976) لمزيد من التفصيلات لأسلوب كوبن

تجيء القاعدة المختارة من عام ١٩٣٧ م كم يلي :

$$r = 0.44t - 3.5$$

حيث r = متوسط الأمطار السنوية (بوصات)

t = متوسط درجات الحرارة (° ف)

تقترح قاعدة كوبن المعادلة التالية للتفريق بين إقليمي الحشائش الجافة (BS) والصحراء الحارة (BW) كما موجود في المملكة العربية السعودية .

$$r = \frac{0.44\ t - 3.5}{2}$$

يظهر تطبيق قاعدة كوبن اقليمين مناخيين فقط في المملكة هما :

(١) الصحراء الحارة (BWh) .

(٢) الحشائش المدارية (BSh) .

ويغطي إقليم الصحراء الحارة أغلب أراضي المملكة بينما يبدو إقليم الحشائش الجافة كمنطقة صغيرة في الركن الجنوبي الغربي الذي تسوده المرتفعات .

يظهر واقع المملكة اختلافات واضحة داخل أي من الإقليمين الذين حددهما كوبن وهذه الاختلافات معلومة في الطقس والغطاء النباتي للدارسين . ولأجل ذلك فقد قام الباحث بمحاولة لإيجاد تفاصيل أكثر لنتائج كوبن مرتكزا على حساب الانحراف في المؤشر الرطوبي للمحطة المعينة عن القيمة التي وصفها كوبن كحد بين الأقاليم بالنسبة المئوية . وبمراجعة الشكل (٤) والذي تضمن تلك الاضافة الجديدة يلاحظ أن الأطراف الشمالية الغربية الساحلية والجنوبية الشرقية وساحل الخليج العربي بالمملكة العربية تميزت بأنها أشد المناطق جفافا وتم ترقيمها (BW1) اذ كان البعد النسبي عن حد الحشائش المدارية ٩٦ ٪ و٩٥ ٪ و٩٠ ٪ لينبع والوجه والنعيرية الساحلية على التوالي و٩١ ٪ للسليل في الداخل ، وتتميز بقية أراضي إقليم الصحراء التي حددها أسلوب كوبن والممتدة من الجنوب الغربي عبر الوسط إلى الشمالي الشرقي بجفاف يقل عن الأراضي الصحراوية المذكورة ويرقم الجزء الذي يمثل الطرف الأقل جفافا في الصحراء (BW5) وأقل هذه الأراضي جفافا الطائف وخميس مشيط بأبعاد نسبية عن الحشائش ٢٥ ٪ و٢٧ ٪ على التوالي ، ويلاحظ أن التدرج بين الإقليمين المذكورين : BW1 و BW5 يأخذ اتجاها شماليا جنوبيا في امتداده .

تظهر الفوارق الداخلية بوضوح داخل إقليم الحشائش المدارية أيضا وتبدو أكثر المحطات باعتدال موقعها من البعد النسبي من حد المناخ الرطب بينما تقارب بلسمر ذلك الحد. فهي أقرب إلى المناخ الرطب من بقية المناطق ولاتبعد عن نسبة ١٠٪ .

شكل رقم (٤) الأقاليم المناخية للمملكة العربية السعودية حسب كوبن *

* قام الباحث بتفصيل إقليم الصحراء (BW) حسب البعد النسبي للمؤشر المحلي عن المؤشر الحدي لإقليم الشاشش (BS) ٪

ثامناً : لو اشترى شخص قفيزا من صبرة لم يقل أن العقد وقع على جميع قفزاتها ، وانما يقع العقد على قفيز منها لا بعينه . وكذلك اذا طلق احدى زوجاته لا بعينها ، أو اعتق أحد عبيده لا بعينه لا نقول أن الطلاق وقع على الجميع ولا العتق أيضا .

تاسعاً : لو وجدت على البدل لكان اذا أطعم في حال ما كسا لا يخلو اما أن يسقط الغرض بمجموعها أو بكل واحد منها أو بواحد منها . لو سقط بمجموعها لكانا واجبين على الجمع ولو سقط بكل واحد منها لكان قد حصل حكم واحد عن مؤثرين وذلك غلط وان سقط بواحد منها فذلك هو الواجب ، وغيره ليس بواجب .

عاشراً : أن التخيير ثبت مرة بعموم اللفظ ومرة بخصوصه ، والنص عليه ثم ثبت أن الثابت بالعموم لا يوجب جميع ما هو مخير فيه ، وهو اذا قال « اقتل رجلا من المشركين ، واعتق رقبة » وهو يقدر على رجال كثير ورقاب كثير كذلك . الثابت بالصريح والنص لايوجب ما هو خير فيه .

١٤ ـ مسئلة : الأمر هل يتعلق بالمعدوم الذي وقع العلم في وجوده أم لا ؟

المراد من هذه المسئلة الأمر من الآمر هل يتناول المعدوم أي الذي لم يتحقق وجوده بعد ولكن وقع العلم على وجوده واستجماعه لشرائط التكليف ؟

وهذه المسئلة انما رسمت لاثبات كلام الله سبحانه وتعالى ، فان الله تعالى متكلم بكلام قديم أزلي آمر بأمر قديم ، وليس هناك مأمور . وقد اختلف العلماء فيها على قولين . فقال الامام أبو الحسن الأشعري رضي الله عنه بأن المعدوم مأمور على تقدير الوجود .[1] اذ ثبت عنده الكلام القديم وثبت كون الباري آمراً آزلاً ، وليس هو على كلام المأمورين ناجزاً والعدم مستمر .

---

(١) انظر : المنخول / ١٢٤ ، والبرهان ١ / ٢٧٠ ، وبيان معاني البديع ٢ / ٧٨٩ ، وفواتح الرحموت ١ / ١٤٦ ، وتيسير التحرير ٢ / ٢٣٩ ، والوصول إلى الأصول ١ / ١٧٦ ، وشرح الكوكب المنير ١ / ٥١٣ ، وتنقيح محصول ابن الخطيب ١ / ٢١٦ ، ونهاية الوصول إلى علم الأصول ١ / ١٩٩ .

وخلاصة القول فإن أسلوب كوبن غير قادر عموما على إبانة الفوارق المناخية الواضحة في أجزاء المملكة إلا أن التعديل الذي أدخل على الأسلوب في هذه الدراسة حسن من نتائجه وأعطاه صلاحية أكثر ليستفاد منه في دراسة الأقاليم المناخية ، فلا بد من التفريق مثلا بين القصيم والوجه وبين طريف وجده إذ أن هناك فروقاً واضحة في الأمطار والحرارة والرطوبة .

٣ ـ أسلوب تريوارثا (Trewartha) :

ظل جلين تريوارثا متبنيا أسلوب كوبن لبعض الوقت يجري عليه التعديلات بين الحين والآخر حتى خلص في آخر الأمر إلى قاعدة مستقلة لحساب مؤشر الرطوبة (R) وقد قسمها قسمين :

(أ) للحد بين المناخ الرطب (A) والجاف (B)

$$R = ½ t — ¼ PW$$

(ب) للحد بين مناخ الحشائش المدارية (BS) والصحراء (BW)

$$R = \frac{½ T - ¼ PW}{2}$$

حيث : R =مؤشر الرطوبة = متوسط الأمطار السنوية (بوصات) .

T = متوسط درجة الحرارة السنوية (°ف) .

PW = نسبة أمطار الشتاء لمتوسط الأمطار السنوية .

وفي عام ١٩٨٠ م جاء تريوارثا بقاعدة جديدة هي :

أ) للحد بين المناخ الرطب (A) والجاف (B) :

$$R = 0.44 t — 8.5$$

ب) للحد بين مناخ الحشائش المدارية (BS) والصحراء (BW) :

$$R = \frac{0.44 t — 8.5}{2}$$

تطابقت نتائج قاعدتي تريوارثا عند تطبيقها على المملكة العربية السعودية حيث تشابهت أقاليمها . كما تقاربت أقاليم تريوارثا (شكل ٥) مع أقاليم كوبن (شكل ٤). ولعل الإختلاف الوحيد الذي أبرزه إقليم ترايورثا هو تلك المنطقة

المغلقة التي اتخذت اتجاها شمالیا ـ جنوبيا في وسط المرتفعات الجنوبية الغربية والتي تحتوي النماص وبلسمر . وقد وصفها تصنيف تريوارثا بأنها إقليم رطب (A) . أما كوبن فرغم أنه يقرب بلسمر من الإقليم الرطب فإنه لا يظهر أي إقليم بهذه الصفة في المملكة .

انتهج هنا نفس الأسلوب الذي اتبع في تفصيل أقاليم كوبن مع أقاليم تريوارثا ، وهو كما سبقت الاشارة إيجاد البعد النسبي لمؤشر الرطوبة الذي حصل عليه من المحطة المناخية عن المؤشر المقترح كحد بين إقليم الصحراء وإقليم الحشائش المدارية .

من نتائج تطبيق قاعدة التفصيل المقترحة في هذه الدراسة فإن أجف مناطق الصحراء هي شمال ساحل البحر الأحمر (BW1) تليها المناطق الداخلية المجاورة لها (BW2) وكذلك المنطقة المجاورة للربع الخالي والتي تمتد من الجنوب الغربي إلى الشمال الشرقي . وداخل حدود هذين الإقليمين فإن أجف المحطات هي ينبع ببعد ٩٥ ٪ والوجه ببعد ٩٤ ٪ من حدود الحشائش المدارية بينما نجد أن أرطب تلك المناطق الطائف (٤٢ ٪) وخميس مشيط (٢٧ ٪) ويظهر الامتداد الشمالي الجنوبي للحدود التفصيلية المنطقة الوسطى (نجد) بجفاف وسيط (BW5) .

شكل رقم(٥) الأقاليم المناخية للمملكة العربية السعودية حسب تريوارثا *

* قام الباحث بتفصيل إقليم الصحراء (BW) حسب البعد النسبي لمؤشر الرطوبة عن المؤشر الحدي لإقليم الحشائش المدارية (BS) ٪

وبالجملة فإن الفكرةالمقترحة في هذه الدراسة قد حسنت من نتائج تطبيق قاعدة تريوارثا على المملكة ، وربما كانت أجدى لدى عديد من جهات الاهتمام حيث أنها تزودها بمزيد من التفصيلات وتجلي كثيرا من الغموض الذي يأتي من ادخال مناطق متباينة ضمن إقليم واحد هو الصحراء .

(٤) أسلوب أوستن ميلر (Miller) :

في عام ١٩٥١م اقترح أوستن ميلر قاعدة لتصنيف المناخ، ولقد اعتمد عنصر الحرارة كأساس لهذا التصنيف. ولكنه في بعض الأحيان يدخل الرطوبة وفي أحيان أخرى يدخل التضاريس ، ولقد اعتمدت أقاليمه الرئيسية على الحرارة متخذة الحروفE وD وB وA . ولكن ميلر حينما أراد تحديد إقليم الصحراء اقترح عامل الرطوبة أو عامل الجفاف معتمدا على الأمطار والحرارة .

تشابه قاعدة « مؤشر الرطوبة » التي اقترحها ميلر قاعدة كوبن (Barry & Chorley, 1977) ويقول ميلر بأن الحد بين الاقليمين الجاف وشبه الجاف يمكن أن يحصل عليه بالمعادلة التالية :

أ) الإقليم الجاف :

$r/t = 1/5$ أو $r = 1/5\,t$

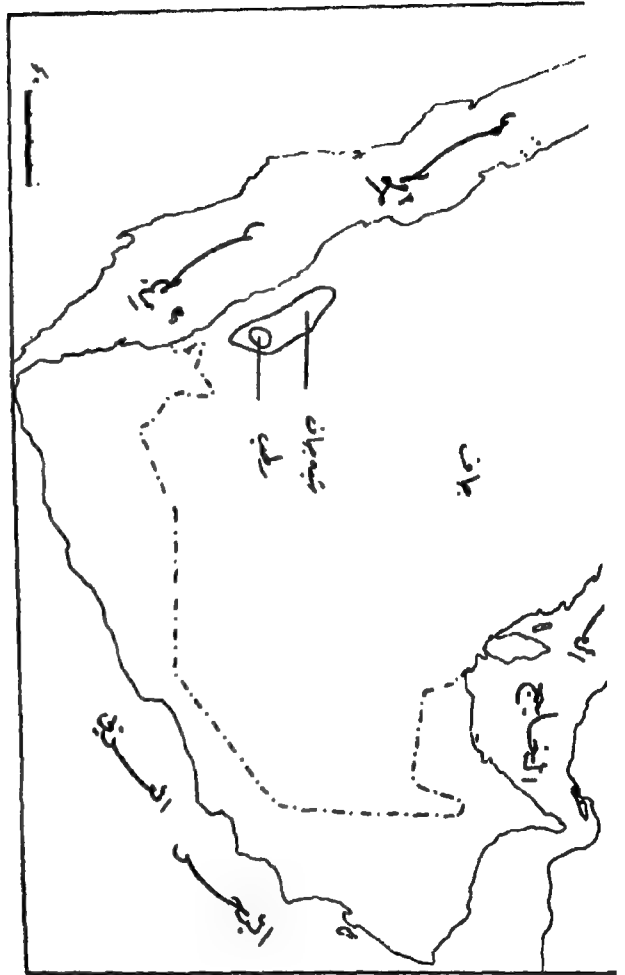
ب) الإقليم شبه الجاف

$r/t = 1/3$ أو $r = 1/3\,t$

حيث أن :

r = متوسط الأمطار السنوي

t = متوسط درجة الحرارة السنوي .

إن مؤشر الرطوبة هو أهم جانب في قاعدة ميلر للتطبيق على المملكة العربية السعودية إذ أنه يركز على تحديد الأقاليم الجافة وشبه الجافة . وبالرجوع للجدول (٢) والشكل (٦) يتضح أنه ليس هناك أي اختلاف جوهري بين نتائج ميلر من جهة وكوبن وتريوارثا من جهة أخرى . فقد أظهرت قاعدة ميلر غالبية أراضي المملكة على أنها ذات مناخ جاف والمرتفعات الجنوبية الغربية بمناخ شبه جاف . بينما ظهر في قلب المرتفعات إقليم رطب صغير حول بلسمر ، بحجم أصغر من ذلك الذي أبرزه تريوارثا .

وجد في هذه الدراسة أن من غير المناسب أخذ معيار الحرارة الذي اقترحه ميل
في الاعتبار إذ أنه يدخل جميع أراضي المملكة ضمن الأقليم القاري الحار (A 3) .
وبصفة عامة فيمكن القول بأن قاعدة ميلر ـ في جانبها الذي يهتم بمؤشر الرطوبة ـ قا
أعطت نتائج أفضل من تلك التي أعطتها قاعدة كوبن وإن كانت أقل افضلية مر
نتائج قاعدة تريوارثا . وتعتبر هذه القاعدة مفيدة عموما ولكنها غير مجدية ف
الدراسات المتخصصة الدقيقة .

أسلوب ثورنثويت (Thornthwaite) :

يعد وارين ثورنثويت من أشهر العاملين في مجال تصنيف المناخ وقد كانت ل
إسهامات علمية حظيت بالقبول وفضلت على كثير من قواعد المصنفين الأخرين .
تابع ثورنثويت بنك (Penk) وكوبن في قاعدته التي أخرجها عام ١٩٣١ م لتحدي
« مؤشر الرطوبة » معتمدا على بيانات المحطات المناخية للولايات المتحدة الامريكية

ولعل الذي ميزه على سابقيه هو اعتماده على « مؤشر الرطوبة » لتحديد الأقالي
المناخية ، بينما كان أولئك يتخذون الأقاليم النباتية أساسا للأقاليم المناخية Carter,
(& Mather, 1966 تعتمد قاعدته على :

١) القيمة الفعلية للتساقط P - E) Precipitation Effectiveness

٢) الكفاءة الحرارية T - E) Temperature Efficiency

تجدر الإشارة إلى أن الأخيرة ليست بذات أهمية في المناطق التي لا تكون الحرار
عائقا لنمو النبات ـ مثل السعودية ـ لذا فإن الدراسة ستقتصر على القيمة الفعلي
للتساقط (P E) وتقرأ قاعدتها كالآتي :

$$P - E = \sum_{n=1}^{12} 11.5 \left(\frac{P}{T - 10} \right)^{10/9}$$

حيث أن P = متوسط الأمطار الشهرية (بوصات) .
T = متوسط درجات الحرارة الشهرية (° ف) .
n = 1, ... 12 مجمل قيمة إثنى عشر شهرا .

وقد كانت أقاليم ثورنثويت كما يلي :

A = مطير ، B = رطب ، C = شبه رطب ، D = شبه جاف ، E = جاف .

قدم ثورنثويت عام ١٩٤٨ م في أسلوبه الجديد قاعدة اعتبرت أكبر اسهام في مجال التصنيفات المناخية. وقد قامت على فكرة «البخرتنج الأقصى» (Potential Evapotranspiration) والميزانية المائية (Water Balance) . ويلاحظ أنه بينما اتخذ كوبن وثورنثويت (١٩٣١ م) ، النبات كآلة إرصادية لقياس نمط المناخ ، يعتبره ثورنثويت في القاعدة الجديدة آلة فيزيائية عن طريقها تنتقل المياه (Trewartha, 1968) وهذه القاعدة الجديدة هي :

$$PE = 1.6 \left(\frac{10\,T}{I}\right)^{a}$$

حيث أن T = متوسط درجات الحرارة الشهرية (°م) .

$$I = \sum_{n=1}^{12} \left(\frac{T}{5}\right)^{1.154}$$

$$a = 0.000\,675\,I^3 - 0.000\,0771\,I^2 + 0.01792\,I + 0.49239$$

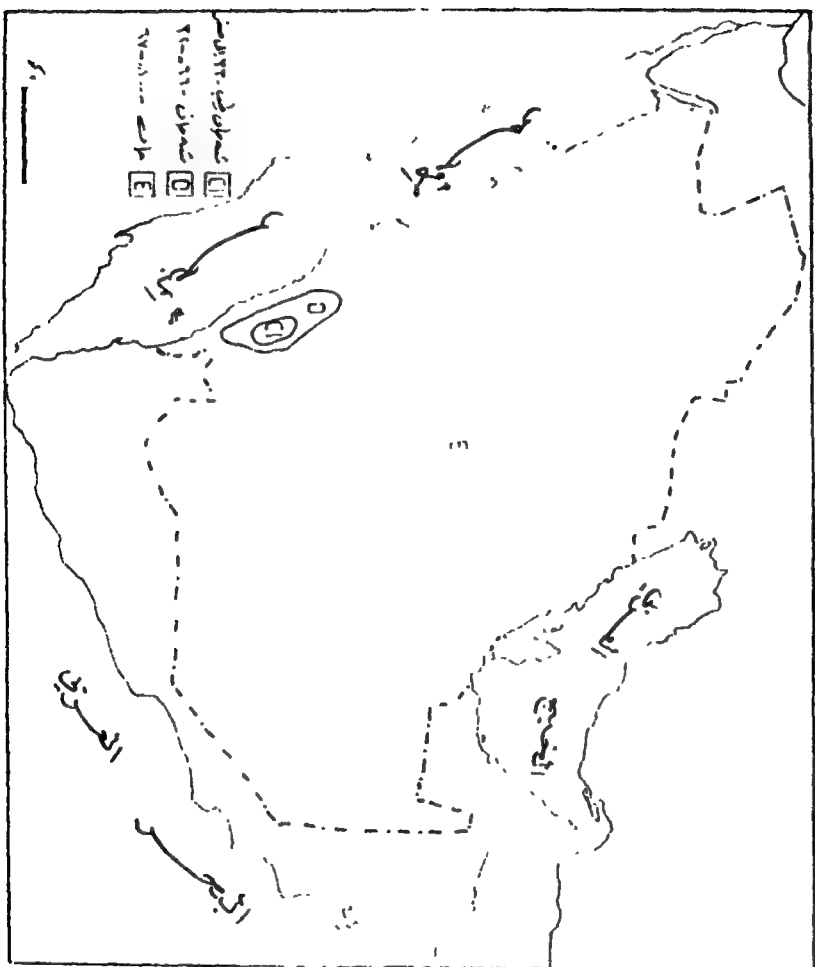
أدخل ثورنثويت معامل ٠,٦ للحاجة في الماء للتبخر بين الإمداد (s) والعجز (d) في المواسم المختلفة للحصول على مؤشر الرطوبة (Im) ولكنه مع ماذر (Mather , 1955) أهمل ذلك المعامل وتعتبر المعادلة :

$$Im = 100 \,\frac{s - d}{PE}$$

أظهرت كلا قاعدتي ثورنثويت نتائج متشابهة لدى تطبيقهما على المملكة العربية السعودية هذا إضافة إلى تشابهها لما جاءت به القواعد الأخرى السالف ذكرها ، وتصف القاعدتان غالبية القطر بأنه جاف (E) (شكل ٧) وتصف قاعدة (١٩٣١ م) منطقة المرتفعات الجنوبية الغربية كأقليمين : خارجي شبه جاف (D) وداخلي شبه رطب (C) بينما تعطي القاعدة الثانية ديباجة مختلفة للأقليم الداخلي . (C1)

ويجمل القول بأنه رغم الاعتقاد بأن قاعدة ثورنثويت مفضلة على غيرها عموما فإنها لم تنجح في إظهار الفوارق الإقليمية في مناخ المملكة والتي أظهرتها بعض القواعد الأخرى الأقل شهرة منها . ولعل ما أبعدها عن الواقع هو تعويلها على الحرارة بالمقام الأول .

شكل رقم (٧) الأقاليم المناخية للمملكة العربية السعودية حسب ثورنثويت (٤٨-١٩٥٥م)

العراق
الخليج
البحر العربي

(٦) أسلوب هولدردج (Holdridge) :

اعتمد ل . هولدرج عام ١٩٥٩ م على ثلاثة عناصر في تكوين قاعدته للتصنيف المناخي هي :

أ) المتوسط السنوي لدرجات الحرارة الحيوية .

ب) نسبة البخرنتح الأقصى .

ج) متوسط الأمطار السنوية .

وتعرف درجات الحرارة الحيوية بأنها متوسط درجات الحرارة الشهرية التي تعلو درجة الصفر المئوي ، أما البخرنتح الأقصى السنوي فيستخرج من ناتج ضرب درجات الحرارة الحيوية في المعامل ٥٨,٩٣ ، وعليه فيمكن الحصول على مؤشر الرطوبة (Im)من حاصل قسمة نسبة البخرنتح الأقصى على متوسط الأمطار السنوي كما يلي :

$$Im = \frac{58.93\ BT}{P}$$

حيث BT =المتوسط السنوي لدرجات الحرارة الحيوية (°م)

P =متوسط الأمطار السنوية (بوصات) .

واستحدث هولدردج رسما بيانيا مثلثا لتصنيف تكوينات النبات أو نطاقات الحياة الطبيعية . ويشكل البخرنتج الأقصى التدرج على أحد أضلاع المثلث ، والمتوسط السنوي للأمطار الضلع الثاني والرطوبة للضلع الثالث (Mather , 1974 ; Tozi , 1964) .

يعتبر أسلوب هولدردج مشابها في أساسه لأسلوب ثورنثويت وينتقد بأنه غير منطقي . وتعتبر حدوده أكثر بساطة وأقل دقة ولا تتطابق مع الحدود التي حددها بل يمكن أن تتطابق مع أسلوب ثورنثويت (Carter & Mather , 1966) .

أعطت قاعدة هولدردج نتائج لا بأس بها عند تطبيقها على المملكة رغم ما أثير من نقد شديد عليها وجدواها . أبرزت القاعدة أربعة أقاليم مناخية (شكل ٨) يحتل فيها إقليم الصحراء أكبر المساحات في القطر بينما تتمثل الأقاليم الأخرى بصورة رئيسية في شكل أقاليم محيطة ببعضها على المرتفعات الجنوبية الغربية . فالإقليم الثاني بعد الصحراء وهو «شجيرات الصحراء» (Desert Bush)، يغطي الأطراف

وحجته في ذلك مايلي[1] :

أولاً : قوله تعالى ﴿ وأوحي إلى هذا القرآن لأنذركم

الاستدلال :

ان السلف قد قالوا ان من بلغه القرآن فقد أ

ثانياً : استدل بقوله عز وجل ﴿ وأن هذا صراطي مس

الاستدلال :

وكالأمر بالوصية لمعدوم فتأهل وخيفة الموصي

ثالثاً : يحسن لوم المأمور في الجملة باجماع العقلاء عل
قدرته وتقدم أمره .

رابعاً : يمكن ان يقال لا يبعد من التصور أن يقوم طلب
ولده الذي لم يحدث تعلم العلم اذا حدث ويبقى
وجد اتصل الطلب الذي هو الأمر به فكذلك ال
الذي هو الأمر قائما بذاته قديما ولم يتوجه الطلب
اذا وجدوا صاروا مأمورين بذلك الطلب السابق
والمعدوم لا يكلف قطعا وهذا معنى قوله على تق
اذا قدر وجوده لم يكن معدوما .

١٥ ـ مسألة : الفعل في حال الحدوث هل يكون ،

من المعلوم أن التكليف سابق على الفعل وم
يتعلق به حال حدوثه ؟ هذا هو المراد من مسئلتنا
العلم فيها فقال الامام أبو الحسن الأشعري رحمه
بالفعل حال حدوثه[4] وحجته في ذلك أن الفعل ح
سواء قلنا بتقدم القدرة على الفعل أو لم نقل . واذا
مقدورا صح التكليف به .

---

(١) انظر : المنخول / ١٢٤ والبرهان ١ / ٢٧٠ وبيان معا
الرحموت ١ / ١٤٦ والوصول إلى علم الأصول ١ / ا

(٢) الأنعام / ١٩ .

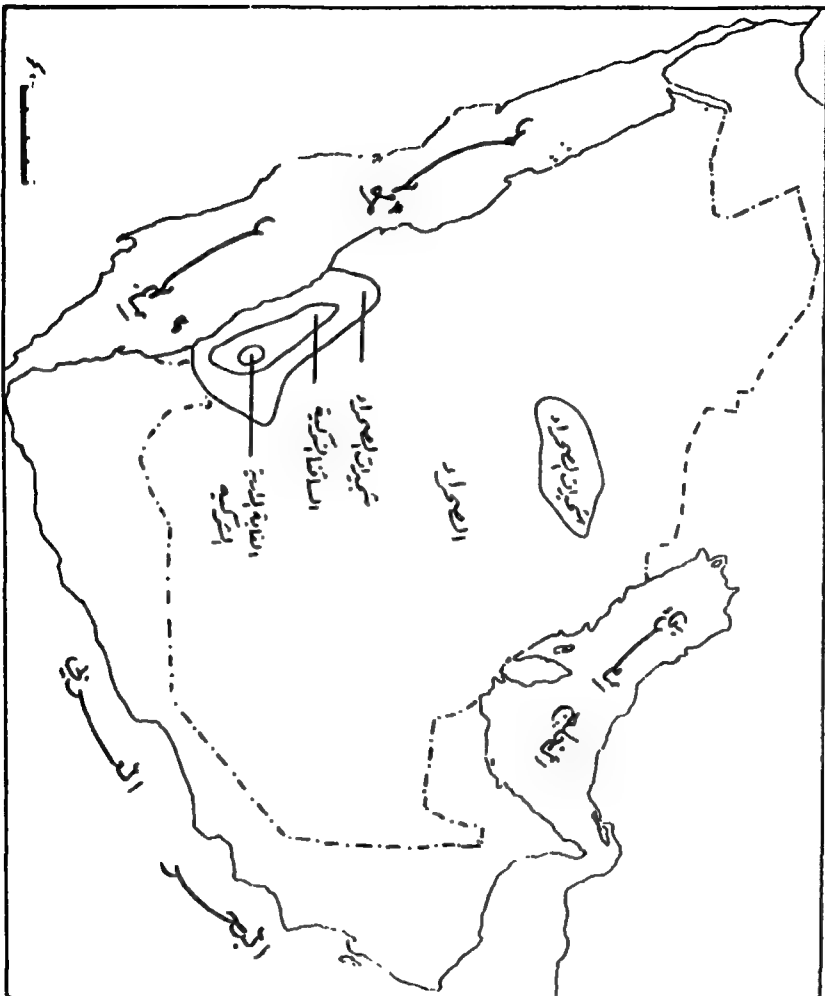
(٣) الأنعام / ١٥٣ .

(٤) انظر : البرهان ١ / ٢٧٦ .

لخارجية للمرتفعات كما أنه يمثل أيضا إقليما مغلقا حول منطقة القصيم في شمال وسط . أما الإقليم الثالث فهو « السافنا الشوكية » (Thorn Steppe) ويحتل المنطقة الأكثر ارتفاعا إلى الداخل من إقليم شجيرات الصحراء ويمتد من بلجرشي في الشمال ى أبها في الجنوب . ويحيط هذا الإقليم الذي هو عبارة عن منطقة صغيرة حول سمر ويحمل هذا الإقليم اسم « الغابة المدارية » (Dry Forest) .

وعلاوة على أن قاعدة هولدردج ميزت المنطقة المرتفعة في الجنوب الغربي ، إنها أبرزت أقاليم أخرى أوسع مما أبرزته القواعد الأخرى السالفة الذكر .

وبالجملة فإن جميع القواعد السابقة صممت لتطبق على المستوى الكبير تحقيقا لأقاليم مناخية شاملة . ولابد من أساليب علمية أخرى تلبي الحاجة للتعرف على لتباينات الداخلية في الإقليم الواحد . ومن هنا جاءت المحاولة على الأسلوب الحديث الذي سيعرض فيما يلي من الدراسة .

شكل رقم (٨) الأقاليم المناخية للمملكة العربية السعودية حسب هولدردج

(٧) أسلوب التحليل العاملي (Factor Analysis) :

تنجم الحاجة لتجريب أسلوب جديد في التصنيفات المناخية عن عدم الرضا بنتائج قواعد الأساليب التقليدية ، وعدم مقدرتها على إبراز صورة إقليمية أقرب لواقع المناخ في المملكة العربية السعودية . وقد اقترح أسلوب التحليل العاملي في هذه الدراسة لهذا الغرض . فهو أولا يتيح فرصة لمنظور جديد للأقاليم المناخية ، ثم لأنه يتوقع أن يثري المنطقة بأقاليم أكثر وبكفاءة أكبر . كما أنه يمكن من المقارنة مع الأساليب التقليدية سعيا للوصول لصورة أصدق للأقاليم المناخية في المنطقة .

يوصف أسلوب التحليل العاملي بأنه تجريبي استقرائي قوي (King , 1966 ; Rees, 1971 ; Taylor , 1977) ويثنى عليه بأنه موضوعي تقل فيه درجة التحيز .

ويعتمد التحليل العاملي على طرق إحصائية حسابية معروفة وقد أصبح نهجا سهلا باستخدام الحاسب الآلي . ويعتبر هذا الأسلوب مهما في حل مشكلات معقدة كالدراسات المناخية بفضل نهجه المركب المتنوع (Multivariate) .

(Carey , 1966 ; King, 1969 ; 1977)

ولعل أكبر ميزة للتحليل العاملي أنه يلخص المتغيرات العديدة (Variables) في عوامل قليلة (Factors) .

(Spence & Taylor , 1970 ; Goddard & Kirby , 1976)

ويجيء ترتيب العوامل بناء على أقصى محصول في التغيرات وما يتبقى (Residuals)وتقيد العوامل الأساسية بتلك التي يزيد مربع حاصل حمولاتها على المتغيرات عن الواحد الصحيح (Eigen values) .

ويتقدم الأسلوب فيقوم بالتدوير للحصول على أعلى حمولة للعامل على المتغيرات (Varimax) وذلك لاستبعاد التعقيد

(King, 1969 ; Kim, 1970 ; Mc Boyle, 1973, Taylor, 1977)

كان ستينر (Steiner) أول من طبق هذا الأسلوب في مجال تصنيفات المناخ على مناخ الولايات المتحدة مع أن الأسلوب قد ابتكر في مجال علم النفس ثم انتشر استعماله في مجالات متعددة . طبق مكبويل (Mc Boyle, 1973) الأسلوب عام

١٩٧٣ م لدراسة مناخ استراليا مضيفا إليه أسلوب التحليل التجميعي (Cluster) الذي سيتم وصفه فيما يلي من الدراسة . وطبق الأسلوب رسل ومور (Russel & Moore , 1976) على مناخ أفريقيا وأستراليا ، كما استخدمه أحمد (Ahmed,1982) لتصنيف مناخ السودان وقد توصل إلى أنه ذو جدوى ومتميز على القواعد الأخرى .

تأتي دراسة تصنيف مناخ المملكة على ذلك الأسلوب الجديد في خطوتين هما :

أولا : التحليل العاملي Factor Analysis

ثانيا : التحليل التجميعي Cluster Analysis

ويجيء التحليل التجميعي كخطوة إلى الأمام بعد خطوة التحليل العاملي ومعتمدة عليها كما سيجيء بيانه في موضعه .

أولا : التحليل العاملي :

جرب أسلوب التحليل العاملي بالطريقة التي اتبعها مكبويل ، على مناخ المملكة وقد استخدمت نفس المحطات الأربعة والثلاثين المستخدمة في التصنيفات التي جربت في هذه الدراسة (شكل ١ ، جدول ١) .

اكتفى بالعوامل الأربعة التي تجمعت من عشرة متغيرات والتي ارتفع مربع مجمل حمولاتها (Eigen values) عن الواحد الصحيح (جداول ٣ ، ٤) وقد وضح من الدراسة أن العامل الأول يفسر نحو ٤٠ ٪ من مجمل التغير (Variance) ، ويلاحظ من الجدول (٤) أن لهذا العامل حمولات عالية سالبة على درجات الحرارة السنوية وحرارة يوليو حيث كانت (- ٠,٩٠) و (- ٠,٨٩) ، على التوالي ، وعلى حمولات عالية موجبة على كميات الأمطار السنوية وأمطار أبريل بحمولات ٠,٨٨ لكل ومن هنا يمكن أن يوصف هذا العامل بأنه :

« مؤشر انخفاض درجات الحرارة السنوية والصيفية مع الوفرة النسبية للأمطار السنوية والربيعية » .

ومن الجدول (٦) والشكل (٩) يمكن ملاحظة أن أعلى إحرازات إيجابية لهذا العامل كانت فوق المرتفعات الجنوبية الغربية على مساحة في شكل مثلث بأعلى القيم في بلسمر (٢,٨٣) والنماص (٢,٨٢). ولعل عامل الارتفاع كان أهم عامل

لهذا التميز حيث أن له أثرا كبيرا في خفض درجات الحرارة وزيادة كميات الأمطار على تلك القمم . وتأتي المنطقة في أقصى الشمال في المرتبة الثانية بملامح الاعتدال في درجات الحرارة وبعض التركيز في أمطار الربيع ، ويلاحظ أن هذه المنطقة واقعة ضمن المناطق المعتدلة كما أنها تتمتع ببعض المؤثرات من جهة البحر الأبيض المتوسط. وضمن هذه المنطقة نجد أن طريف سجلت إحرازا يعادل ٤٢, ٠ وسجلت الجوف ٣٧, ٠ ، أما بقية محطات المملكة فقد سجلت إحرازات سلبية بلغت أقصاها على امتداد البحر الأحمر وباتساع إلى الداخل في الوسط ليشمل الحرات في شمال الحجاز ، وأبرزت منطقتا الخليج العربي وماجاور الربع الخالي إحرازات سالبة عالية أيضا . وفي هذه المناطق جميعا كانت أعلى الإحرازات في صبيا وجدة وجيزان ومكة بقيم -٣, ١، -٢, ١، -١٧, ١، -٩٦,. على التوالي ، ويلاحظ هنا أن هذه المناطق في ساحل البحر الأحمر تتميز بأعلى درجات الحرارة السنوية والصيفية وأقل كميات الأمطار في أبريل كما تركز ملامح العامل الأول .

جدول رقم (٣)
المتغيرات المناخية المستخدمة للتحليل العاملي في ٣٤ محطة

عـــدد	المتغيـــر		الرمز
١	متوسط درجة الحرارة السنوية .	(°م)	ح س
٢	متوسط درجة الحرارة لشهر يناير .	(°م)	ح ١
٣	متوسط درجة الحرارة لشهر يوليو .	(°م)	ح ٧
٤	معدل الأمطار السنوية .	(مم)	ت س
٥	معدل الأمطار لشهر يناير .	(مم)	ت ١
٦	معدل الأمطار لشهر أبريل .	(مم)	ت ٤
٧	معدل الأمطار لشهر أكتوبر .	(مم)	ت ١٠
٨	معدل الرطوبة النسبية السنوية .	(٪)	ر س
٩	معدل الرطوبة لشهر يناير .	(٪)	ر ١
١٠	معدل الرطوبة لشهر يوليو .	(٪)	ر ٧

* أهملت الأمطار لشهر يوليو لأنها تسجل صفرا في أغلب المحطات

المصدر : الباحث

جدول رقم (٤) حمولات العوامل بعد التدوير

المتغير	العوامل			
	١	٢	٣	٤
ح س	-٠ر٩٠١٥١	٠ر٢٠٨٨٨	-٠ر٢١٦٠٦	٠ر٠٨٨٧١
ح ١	-٠ر٦١٥٩٢	٠ر٤٩٠٠٥	-٠ر٤٠٦٢٢	٠ر٠٢٩١٨
ح ٧	-٠ر٨٨٩٢٥	-٠ر١٩٩١٦	٠ر٠٠٣٦٣	٠ر٢٣٥٢١
ت س	٠ر٨٨٠٥٢	٠ر٢٨٧١١	-٠ر٠٣٥٢٥	٠ر٠٩٧٩٤
ت ١	٠ر٥٣٦٢٥	٠ر٣٠٩١٦	٠ر١٨٦٣١	٠ر٥٤٤٧٤٦
ت ٤	٠ر٨٨١١٠	٠ر٠١٨٦٧	-٠ر١٤٣٥٦	٠ر٠٨١٢٤
ت ١٠	-٠ر٠٢١١٩	٠ر٠٢٠٦٦	٠ر٨٦٧٧٥	-٠ر٠٢٤٦٢
ر س	٠ر١٦٢١٢	٠ر٢٦٩٥٧	٠ر٠٩٦٨٤	-٠ر٨٤٠٩٠
ر ١	٠ر١١٦٧٢	٠ر٧٨١٩١	٠ر٣٢١٦٠	-٠ر٠٤٠٤٧
ر ٧	٠ر٠٥٦٥٢	٠ر٨٥٤١٨	-٠ر٢٤٥٢١	-٠ر١٦٥٥٦

المصدر : الباحث

جدول رقم (٥)
معاملات إحرازات العوامل

المتغير	العوامل			
	١	٢	٣	٤
ح س	-٠ر٢٣٦٣٢	٠ر١٥٣٥٦	-٠ر٠٨٤٤٤	٠ر١٠٦٤٧
ح ١	-٠ر١٥٣٤١	٠ر٢٧٢٩٤	-٠ر٢٦٠٩٠	٠ر٠٧٣٦٨
ح ٧	-٠ر٢٣٥٣٢	-٠ر٠٣٨٧٥	٠ر٠٨٢٣١	٠ر٢٠٣٣٣
ت س	٠ر٢٢٨٢٧	٠ر١٢٠٣٨	-٠ر٠٩٣٧٥	٠ر١١٠٥٢
ت ١	٠ر١٠٧١٤	٠ر٢١٣٢٢	٠ر١٤٨٣١	٠ر٥٣٤٣٥
ت ٤	٠ر٢٥٢٦٨	-٠ر٠٣٥٧٠	-٠ر٢٠٨٣٦	٠ر٠٦٣٦٨
ت ١٠	-٠ر٠٩١٢١	٠ر٠٧١٢٥	٠ر٧٦٤٤٥	٠ر٠٠٣٩٠
ر س	٠ر٠٢٩٦٠	٠ر٠٥٦٥٨	٠ر٠٦٤٩٨	-٠ر٧٤٠٨٨
ر ١	-٠ر٠٣٨٤٧	٠ر٤٣٩٦٤	٠ر٣٢٥١٨	٠ر٠٥٣٧٥
ر ٧	-٠ر٠٠٢٠١	٠ر٤٢٨٧٦	٠ر١٦٤٧٦	-٠ر٠٦٨٣٢

المصدر : الباحث

جدول رقم (٦)

إحرازات العوامل في أسلوب التحليل العاملي لأربع وثلاثين محطة مناخية

رقم المحطة	العـــــوامل *			
	١	٢	٣	٤
١	٠ر٤٢	ـ٠ر٠٩	١ر٠٧	ـ٠ر١٣
٢	٠ر١٧	٠ر٠١	١ر٣٣	١ر٨٠
٣	٠ر١٩	ـ٠ر٧٣	ـ٠ر٢٨	ـ٠ر٤٥
٤	٠ر٠٣	ـ٠ر٩١	ـ٠ر١٧	ـ٠ر٠٧
٥	٠ر٣٧	ـ٠ر٧٥	٠ر٢١	٠ر٣٠
٦	ـ٠ر٢٢	ـ٠ر٧٦	١ر١٥	٠ر١٠
٧	ـ٠ر١٩	ـ١ر٠٦	٠ر٧٠	ـ٠ر٢٥
٨	ـ٠ر٣١	ـ٠ر٦٨	٠ر٨٢	٠ر٥٤
٩	ـ٠ر١٤	ـ٠ر٦٧	١ر٤٣	ـ٠ر٦٩
١٠	٠ر٠١	ـ٠ر٥٤	٢ر٨٢	٠ر٠٨
١١	ـ٠ر٨٠	١ر٠٩	٠ر١٤	٠ر٤٠
١٢	ـ٠ر٣٥	ـ٠ر٨٦	ـ٠ر٩١	ـ٠ر٣٤
١٣	ـ ٠ر١٤	ـ٠ر٧٦	٠ر٩٦	٠ر٣٠
١٤	ـ٠ر٦٥	٠ر٦٧	٠ر٣١	٠ر١٠
١٥	ـ٠ر٥٠	٠ر٩٠	ـ٠ر٨٨	ـ٠ر٩٥
١٦	ـ٠ر٣٩	٠ر٠٢	ـ٠ر٣٨	ـ٠ر٣٨
١٧	٠ر٠٤	ـ٠ر٦٠	ـ٠ر٧٧	٠ر٢١
١٨	ـ٠ر١٩	ـ١ر٥٧	ـ٠ر٧٩	٠ر٢٣
١٩	ـ٠ر٩٣	ـ١ر٠٦	ـ٠ر٥٩	٠ر٢٥
٢٠	ـ٠ر٧٤	٠ر٩٣	ـ٠ر٤٠	ـ٠ر٠٥
٢١	ـ١ر٢٠	١ر٣٧	ـ٠ر١٤	٠ر٠٥
٢٢	٠ر٣٣	ـ٠ر٠٧	٠ر٧٦	ـ٠ر١٥
٢٣	ـ٠ر٩٦	٠ر٥٨	ـ٠ر٥٤	٠ر٨٢
٢٤	ـ٠ر٥٨	ـ١ر٥٣	ـ١ر١٧	ـ٠ر٠٧
٢٥	٠ر٠٨	ـ٠ر٨١	ـ١ر٢١	٠ر٠٧
٢٦	١ر٧٤	١ر٤٢	١ر٥٤	١ر٢٧
٢٧	ـ٠ر٦٦	٠ر٧٥	٠ر١٦	٠ر٩٢
٢٨	٢ر٨٢	١ر١١	ـ٠ر٧٥	١ر٠٣
٢٩	٢ر٨٣	٠ر٢٣	ـ١ر٠٩	٠ر٠٤
٣٠	٠ر٨٦	٠ر٧٨	٠ر٦٤	ـ٤ر٧٧
٣١	١ر٨١	٠ر٢٧	ـ١ر٢٣	ـ٠ر٠٢
٣٢	ـ٠ر٢٨	ـ٠ر٩٢	ـ١ر١٣	ـ٠ر١٩
٣٣	ـ١ر٣٠	٢ر٠٢	٠ر٢٤	٠ر٠٥
٣٤	ـ١ر١٧	٢ر٢٠	ـ٠ر٦٣	٠ر٠٧

المصدر : الباحث

* الأرقام مقربة

* لترجمة أرقام المحطات راجع الجدول (١)

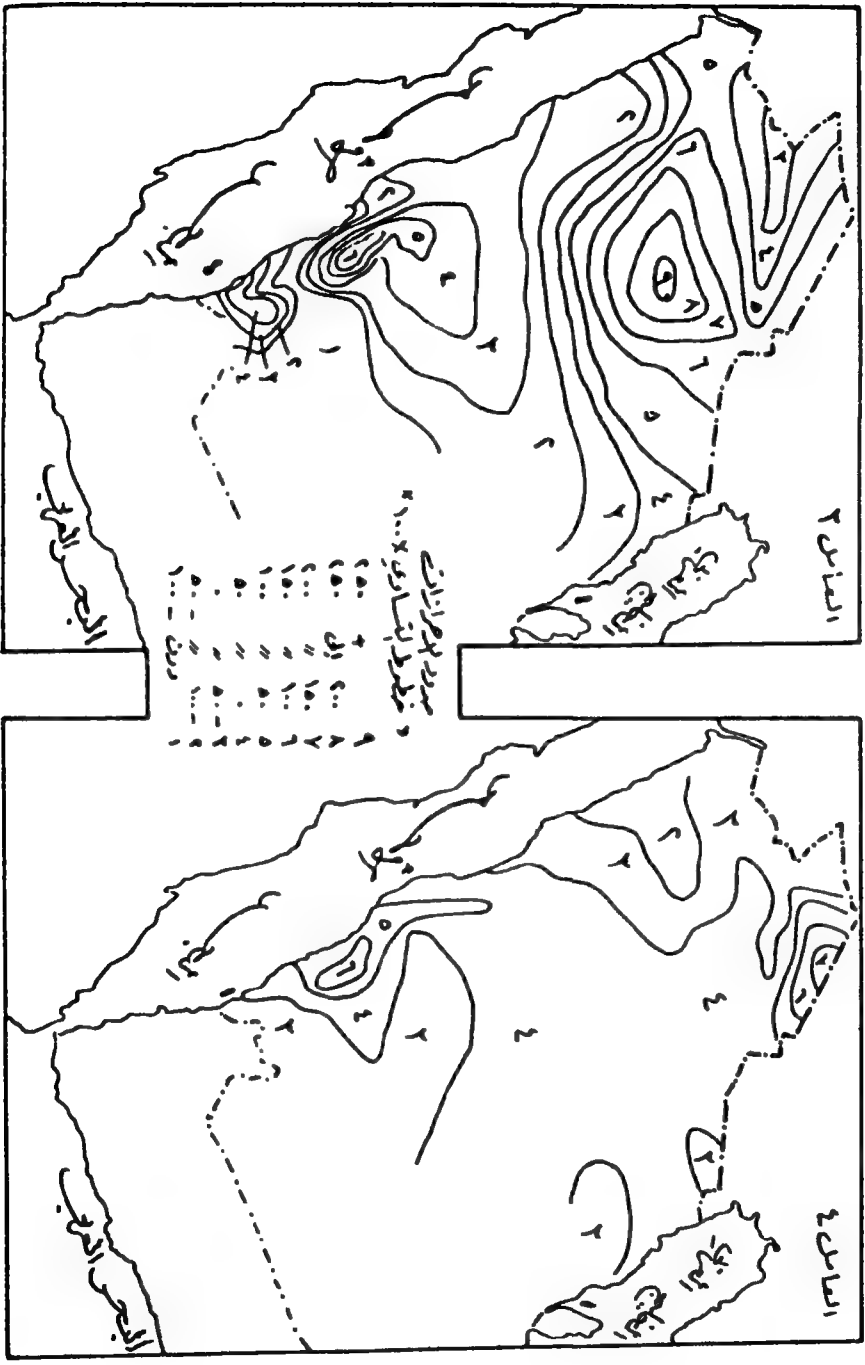
يفسر العامل الثاني نحو ٢٠ ٪ من مجمل التغير ، ولأنه يبرز حمولات عالية موجبة على الرطوبة النسبية ليوليو (٠,٨٥) ويناير (٠,٧٨) فيمكن وصفه بأنه : « مؤشر رطوبة الصيف والشتاء » .

سجلت أعلى الإحرازات الموجبة لهذا العامل كما هو متوقع على الأراضي الساحلية للبحر الأحمر والخليج العربي . وتأتي في مقدمة المحطات جيزان وصبيا وجدة بإحرازات ٢,٢ و٢,٠٢ و١,٣٧ على التوالي وتحتل الإحرازات السالبة المناطق الداخلية من الجنوب إلى الشمال (شكل ٩) حيث أعلاها فيما جاور الربع الخالي إذ أحرزت السليل -١,٥٤ وبعض المناطق الصغيرة حول المدينة المنورة وحول تبوك .

يفسر العامل الثالث نحو ١١ ٪ من مجمل التغير بحمولة عالية على أمطار اكتوبر (٠,٨٧) ويمكن وصفه بأنه : « مؤشر أمطار الخريف » .

من الشكل (١٠) يمكن ملاحظة أن النصف الشمالي للمملكة تسوده أكبر قيم الإحرازات الموجبة لهذا العامل وقد نالت حائل أكبر إحرازا في المملكة (٢,٨) تلتها تيماء (١,٤) . أما الإحرازات المعتدلة لهذا العامل فقد تركزت في المرتفعات الجنوبية الغربية . أما المناطق الساحلية للبحر الأحمر وبخاصة في الجنوب إضافة لما جاور الربع الخالي فقد أظهرت أكبر الإحرازات السابقة . وأحرزت السليل -١,١٧ والمظيلف -١,١٦ ونجران -١,١١ .

يعادل العامل الرابع سابقه تقريبا اذ يفسر ١٠ ٪ من مجمل التغير وتتركز حمولاته العالية سالبة على الرطوبة النسبية السنوية (-٠,٨٤) وموجبة على أمطار يناير (٠,٥٥) ويمكن وصفه بأنه) « مؤشر جفاف الهواء السنوي العام والتركز النسبي لأمطار الشتاء » .

تظهر أعلى إحرازات هذا العامل الموجبة في منطقتين: الأولى في أقصى الشمال حول عرعر (١,٨) والثانية على المرتفعات الجنوبية الغربية مركزة على بلسمر والنماص (١,٠٣) . أما أغلب مناطق المملكة الداخلية بين المنطقتين المذكورتين فإنها تظهر إحرازات منخفضة لهذا العامل ، بينما تظهر المناطق في أقصى الشمال

هل يعد نهيا عن ضده ؟

الأمر بالأمر هل يفيد أمره هذا النهي عن ضده أم
لمأمور به معيناً والخلاف في هذه المسئلة ينبغي أن
، بالنسبة للباري سبحانه فكلامه واحد أمر ونهي
اليه الغيرية لأنه بكل شيء عليم فلا يأمر بشيء إلا
ن يذهل عنه بخلاف المخلوقين . هذا وقد اختلف
ه المسئلة . فقال الامام أبو الحسن الأشعري : أن
الوجودي وقال أبو حامد وبني الأشعري : أن الأمر
ودي وقال أبو حامد وبني الأشعري ذلك على أن
و معنى قائم بالنفس واتصافه بكونه أمراً نهياً بمثابة
بكونه قريبا من شيء بعيدا من شيء[1] .

معري قولاً آخر وهو انه قيد الأمر بحالة الايجاب
ر الوجوب يستلزم الذم على الترك فيستلزم النهي
.

القول الأول بالأدلة الآتية وهي :

ـ به ألا يترك ضده وما لا يمكن فعل المأموة الا به
لازما كان كالعلم مع الحياة لا يمكن وجود علم الا
الشرعيات يدخل في مقتضى الأمر . ألا ترى أنه
جب عليه فعل كل ما لا يمكن فعل الصلاة الا به
لها وغير ذلك .

: قم فقعد استحق الذم والتوبيخ ، ولو لم يكن
نهي عن ضده لما جاز لومه على القعود .

/ ٥١ ، والتبصرة / ٨٩ ، والأحكام للآمدي ٢ / ٣٥ ،
ي أصول الفقه ٢ / ٣٧ ، والتمهيد في أصول الفقه

٣ / ٥١ وشرح العضد على مختصر المنتهى لابن الحاجب

الغربي ـ حول مدينة الوجه ـ فقد أظهرت أعلى إحرازات سالبة لهذا العامل (ـ ٠,٩٤) كذلك أبرزت المنطقة حول أبقيق في الشرق والمناطق إلى الشرق من المرتفعات الجنوبية الغربية إحرازات سالبة أيضا . وتشير تلك النتائج إلى أن المناطق ذات الإحرازات الموجبة تتسم بانخفاض في الرطوبة النسبية وارتفاع نسبي للأمطار الشتوية . بينما تتسم المناطق ذات الإحرازات السلبية بارتفاع في الرطوبة النسبية وانخفاض نسبي في أمطار الشتاء ، ويلاحظ أن خميس مشيط بالذات كانت لها أعلى الإحرازات السالبة في المملكة (ـ ٤,٧٧) .

يمكن اجمال القول بأن العوامل الأربعة المختارة في هذه الدراسة تفسر معا ٨١ ٪ من مجمل التغير وكان بالإمكان، ومن التجربة المبدئية بالكمبيوتر،اضافة عامل خامس ليدفع التفسير إلى ٨٩ ٪ وهي خطوة تبدو أفضل إلا أن هذه الخطوة لم تتخذ لأن العامل الخامس لم يصل مستوى مربع مجموع حمولاته (Eigen Values) إلى الواحد الصحيح فقد كان فقط (٠,٨) علاوة على أن ارتفاع عدد العوامل يضعف الفكرة الأساسية وهي اختصار المتغيرات وتجميعها وتبسيطها ما أمكن ذلك . وتجدر الإشارة أيضا إلى أن العامل الأول وهو أهم العوامل قد بلغ إسهامه ضعف إسهام العامل الثاني وأربعة أضعاف إسهام كل من العاملين الثالث والرابع .

ثانيا : التحليل التجميعي (Cluster Analysis) :

يتبع التحليل التجميعي سلسلة إحصائية تجميعية هرمية ليحسب درجة الشبه بين أفراد المجموعة فيما يرتبط بعدد من المتغيرات . ويكون الهدف هنا أن تتكون المجموعات ن ، ن ـ ١، ٠٠٠ =١ بطريقة تقلل من فقدان المعلومات بقدر الامكان . تبدأ عملية التجميع بين اثنين من أفراد المجموعة الكلية أكثر شبها وقربا في الخصائص ، ثم يجمع بينهما من جانب وبين الأقرب لهما من جانب آخر وهكذا تستمر عملية التجميع حتى تنضوي جميع أفراد المجموعة في مجموعة واحدة وفي هذا المستوى تختفي جميع الفوارق والخصائص بين الأفراد والمجموعات المتميزة .

ينتج من هذه العملية الإحصائية رسم بياني شجري (Dendrogram) ويمكن اختيار الأقاليم المتنوعة ـ أو المجموعات ـ منه في أي مرحلة من مراحل التجميع حيث تتمايز الأقاليم بأشكال عنقودية أو بطريقة اختيارية في أي مستوى في اتجاه التجميع .
(Berry , 1964 ; Goddard , 1968 ; Spence , 1968 ; Wishart , 1978)

التحليل العاملي ـ التجميعي مطبقا على المملكة :

بانتهاج أسلوب وورد (Ward, 1963) في التحليل التجميعي وبأخذ إحرازات العوامل في التحليل العاملي كمدخل لذلك التحليل التجميعي أمكن الخروج بتحليل مركب لمناخ المملكة (Factor - Analysis) وقد أمكن الخروج بتجميع شجري هرمي (شكل ١١) كان الأساس للأقاليم المناخية . وقد تم اختيار مستويين في التجميع الشجري . أظهر المستوى الأول ستة أقاليم مناخية والثاني ثلاثة أقاليم (الأشكال ١١ ، ١٢ ، ١٣) .

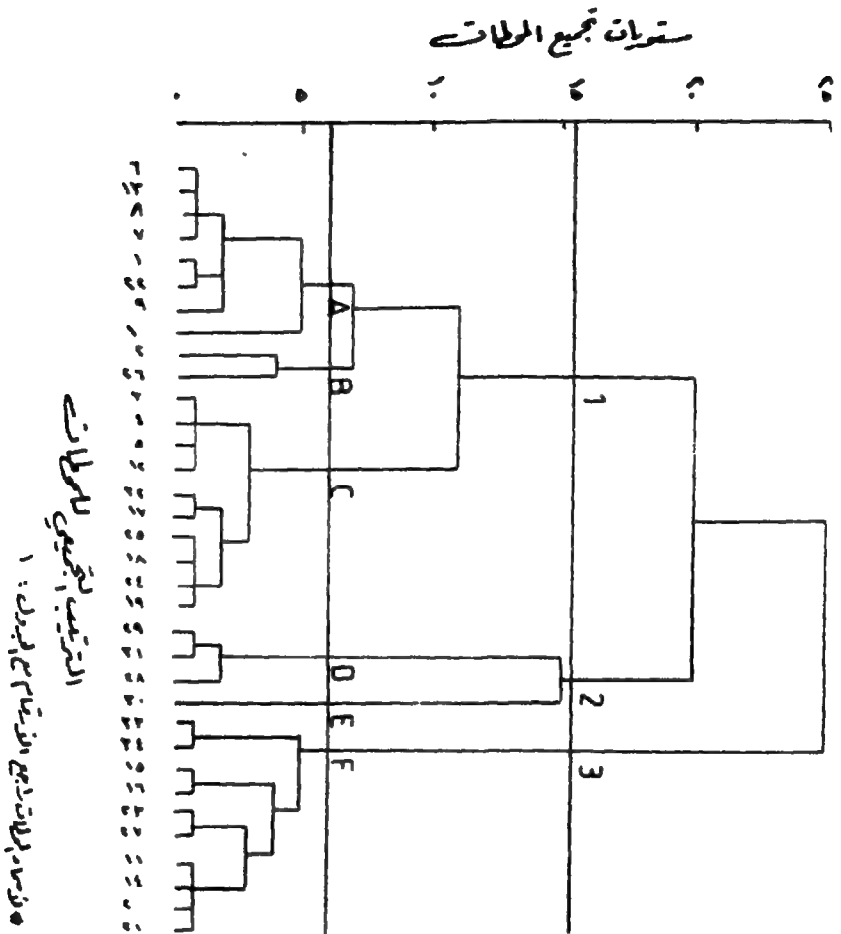
المستوى الأول : ستة أقاليم :

على هذا المستوى أخذت الأقاليم الستة الحروف من (A) إلى (F) مرتبة وفيما يلي دراسة تحليلية للأقاليم الستة :

الإقليم (A) :

يحتل الإقليم (A) أغلب شمال المملكة غير أن الإقليمين (B) و(C) يتداخلان فيه في الأطراف الشمالية الغربية ، وتلحق بهذا الإقليم منطقة الطائف الواقعة في الطرف الشمالي للمرتفعات الجنوبية الغربية . ويتميز هذا الإقليم باعتدال نسبي في درجات الحرارة ويأتي ترتيبه الثالث بين الأقاليم جميعا ويبلغ معدل درجة الحرارة السنوية فيه ٢٢م . ولعل أهم عامل في هذا الاعتدال ، الانخفاض الكبير في درجات الحرارة في الشتاء حيث أنها هنا تبلغ ١١° م ويعتبر من أقل المعدلات في المملكة .

شكل رقم (١١) التجميع الهرمي للإحرازات العاملية لأربع وثلاثين محطة مناخية بالمملكة العربية السعودية .

* لأسماء المحطات راجع الأرقام في الجدول : ١

تعتبر الأمطار في هذا الإقليم قليلة مثلها في ذلك مثل أغلب المناطق الأخ
للمملكة ، ومع ذلك فإن هذا الإقليم يتفوق على الإقليمين (C) و (F) مطرا ح
يبلغ معدل الأمطار فيه ١٠٦ مم . أما من حيث التوزيع الفصلي للأمطار فيلاحظ
أعلى كميات الأمطار تهطل في الشتاء يليه الربيع فالخريف بينما يكون الصيف جاف
ويتميز هذا الإقليم أيضا بانخفاض الرطوبة النسبية حيث يبلغ متوسطها السن
٣٧ ٪ (جدول ٧) .

الإقليم (B) :

ينتمي إلى هذا الاقليم منطقتان صغيرتان :
إحداهما في أقصى الشمال حول مدينة عرعر (٣١° ش) .

والثانية حول مدينة بلجرشي (٥٢َ ١٩° ش) في وسط المرتفعات الجنو
الغربية . ويتميز الإقليم كله بانخفاض درجات الحرارة فهي لا تزيد في معد
السنوي عن ١٩,٨° م ويجيء في الترتيب الحراري بعد الإقليم (D) وفي الش
تنخفض الحرارة كثيرا بالمقارنة مع أغلب مناطق المملكة . فدرجات الحرارة في ين
لعرعر وبلجرشي تبلغ ٩,٧° م و ١١,٨° م على التوالي . وتختلف أسباب انخفا
الحرارة في المنطقتين فمنطقة عرعر في الشمال تقع في المنطقة المعتدلة كما أنها كث
ماتشهد في الشتاء هبوب تيار هوائي بارد من شمال آسيا أما سبب انخفاض الحرارة
بلجرشي يرجع أساسا للارتفاع الشديد في المنطقة عن سطح البحر حيث أن بلجرش
نفسها تعلو نحو ٢٤٠٠ مترا .

إن الصفة المميزة لهذا الإقليم عموما أنه يحظى بأكبر كميات من الأمط
الشتوية والتي يبلغ متوسطها ٨٠ مم ، وقد أحرزت المنطقتان اللتان تكونان الإقل
بإحرازات عالية للعامل الرابع الذي يدل على رطوبة الشتاء ، ويلاحظ أيضا ارتف
الرطوبة النسبية في الإقليم حيث بلغ معدلها في عرعر ٦٠ ٪ وفي بلجرشي ٦٦
وارتبط ذلك بانخفاض الحرارة .

جدول رقم (٧) القيم الحدية للأقاليم المناخية الستة التي عرفها التحليل العاملي التجميعي للمملكة العربية السعودية

عدد	المتغير	الأقاليم					
		A	B	C	D	E	F
١	الحرارة السنوية	٦ ر ١٨ ـ ٨ ر ٢٤	٠ ر ١٨ ـ ٥ ر ٢١	٧ ر ١٩ ـ ٥ ر ٢٧	٦ ر ١٣ ـ ١ ر ١٨	٥ ر ٢٠	٢ ر ٢٤ ـ ٧ ر ٣١
٢	الحرارة في يناير	٤ ر ٨ ـ ٢ ر ١٥	٧ ر ٩ ـ ٨ ر ١١	٢ ر ٨ ـ ٧ ر ٢١	١ ر ٩ ـ ٨ ر ١٢	٨ ر ١٣	٥ ر ١٢ ـ ٩ ر ٢٥
٣	الحرارة في يوليو	٣ ر ٢٨ ـ ٠ ر ٣٥	٦ ر ٢٢ ـ ٥ ر ٣٣	١ ر ٣٦ ـ ٠ ر ٢٥	٨ ر ١٨ ـ ٢ ر ٢٣	٠ ر ٣٣	٥ ر ٣١ ـ ٦ ر ٣٦
٤	الأمطار السنوية	٠ ر ٢٥ ـ ٠ ر ١٦٦	٠ ر ٥٥ ـ ٠ ر ٤٢٢	٠ ر ٣٣ ـ ٠ ر ١٢٩	٠ ر ٢٥٥ ـ ٠ ر ٤٨١	٠ ر ٣٠٤	٠ ر ١٦ ـ ٠ ر ١٢٧
٥	أمطار يناير	٢ ـ ٢٢	٧٥ ر ـ ٨٤	١ ـ ٣٩	٣٦ ـ ٧١	٩	١ ـ ٤٠
٦	أمطار أبريل	٣ ـ ٤٢	٧ ـ ٤٢	٤ ـ ٣٤	٦٢ ـ ٧٦	٢٦	١ ـ ١٣
٧	أمطار أكتوبر	١٠ ـ ٣٢	٩ ـ ٣١	ـ ٩٩	١ ـ ٢	١١	٠ ـ ١١
٨	الرطوبة السنوية	٣١ ـ ٤٤	٣٦ ـ ٥٤	٢٤ ـ ٤٢	٥٢ ـ ٥٧	٥١	٤٣ ـ ٦٨
٩	رطوبة يناير	٤١ ـ ٦٨	٦٠ ـ ٦٦	٣٩ ـ ٥٦	٥٧ ـ ٦٦	٦٥	٥١ ـ ٧٧
١٠	رطوبة يوليو	١١ ـ ٣٤	١٨ ـ ٤٦	١١ ـ ٣٣	٤٣ ـ ٥٢	٤١	٢٩ ـ ٧٤

المصدر : الباحث

شكل رقم (١٢) الأقاليم المناخية الستة للتحليل العاملي في المملكة العربية السعودية *

* راجع الشكل (١١) والجدول (٦١)

الإقليم (C) :

يحتل الإقليم (C) معظم أراضي المملكة ويتركز في الوسط والجنوب ويترك امتدادات ضيقة على السواحل الشرقية والسواحل الغربية اضافة للمرتفعات الجنوبية الغربية . أما الجزء الآخر من الإقليم (C) فهو إمتداد صغير متدخل في الإقليم (A) من أقصى الشمال الغربي (شكل ١١) ليضم طبرجل وسكاكا والجوف .

يتميز هذا الإقليم بأنه يأتي في الترتيب الثاني من حيث شدة الحرارة في المملكة وتبلغ معدلات درجات الحرارة السنوية ولشهري يناير ويوليو ٢٣,٩° م ١٤,١° م و٣١,٧° م على التوالي ، كما يتميز الإقليم بجفافه حيث أنه ثاني الأقل مطرا ولا يزيد معدل أمطاره السنوية عن ٦٨ مم وأقل أمطاره في الجوف (٣٣ مم) وأعلاها في شقراء (١٢٩ مم) ، وعموما فإن الأمطار في هذا الإقليم شأنها شأن الأمطار في الأقاليم الأخرى يتوقع هطولها في أي فصل من فصول السنة ما عدا الصيف ، ويجيء الإقليم في آخر الترتيب بين الأقاليم في متوسط الرطوبة النسبية السنوية بمعدل ٣٣٪ .

الإقليم (D) :

يشغل الإقليم (D) أغلب النصف الجنوبي للمرتفعات الجنوبية الغربية ويترك ركنا جنوبيا غربيا صغيرا للإقليم (E) ، ويضم هذا الإقليم ثلاث محطات هي بلسمر والنماص وأبها .

ويتميز الإقليم بأدنى المتوسطات في درجات الحرارة في المملكة فقد بلغت المعدلات السنوية ولشهر يناير ويوليو ١٥,٦° م و ١٠,٥° م و ٢٠,٧° م على التوالي . أما من ناحية الأمطار فيتميز الإقليم ، بين الأقاليم الأخرى ، بأكبر متوسط للأمطار السنوية حيث بلغ ٤٣٦ مم . كما ظهر بأكبر معدلات الرطوبة النسبية في المملكة حيث بلغت ٥٥٪ ، وقد دل الإحراز العالي للعامل الأول في هذا الإقليم على البرودة السنوية والصيفية نسبيا ورطوبة أبريل . كما تشير الإحرازات السلبية للعامل الثالث إلى أن هذا الإقليم يعاني من جفاف خاص في الخريف إذ أن معدل الأمطار في أكتوبر لا يزيد عن ١,٥ مم .

انعكست الأمطار الغزيرة نسبيا والرطوبة النسبية المرتفعة والانخفاض في درجات الحرارة على قيمة فعلية للتساقط أعلى منها في أقاليم المملكة الأخرى . وقد

أسهم ذلك في غنى البيئة بالنباتات والتربة ـ بالذات في الأحواض ـ بالمياه .

الإقليم (E) :

يقع الإقليم (E) إلى الشرق من الإقليم (D) وهو إقليم صغير تتوسطه محطة واحدة هي خميس مشيط . ويتميز هذا الإقليم بأعلى معدلات درجات الحرارة في منطقة المرتفعات الجنوبية الغربية ، بينما تقل معدلاته تلك عن نظائرها في بقية أقاليم المملكة . يجيء الإقليم في المرتبة الثالثة بين أقاليم منطقة المرتفعات الجنوبية الغربية من حيث كميات الأمطار السنوية حيث يبلغ متوسطها فيه ٢٠٤ مم .

ويدل حصول هذا الإقليم على أعلى الإحرازات السالبة للعامل الرابع على الجفاف الخاص في الشتاء فالأمطار في يناير لا تزيد عن ٩ مم وهي لا تزيد عن ٤ ٪ من الأمطار السنوية .

الإقليم :(F)

يطابق هذا الإقليم السواحل السعودية فهو يشمل منطقتين :

١ ـ ساحل البحر الأحمر الممتد شمالا وجنوبا في الغرب .

٢ ـ ساحل الخليج العربي في الشرق .

يتميز هذا الإقليم بأعلى معدلات درجات الحرارة في جميع فصول السنة ، فقد بلغت المعدلات السنوية ومعدلات يناير ويوليو ٢٧,٩° م و٢٠,٤° م و٣٣,١° م على التوالي ، وقد كان للتضاريس أثر في ذلك الارتفاع الحراري ، وعلى مستوى المحطات فقد تميزت جدة بأعلى معدل سنوي (٣١,٧° م) وجيزان بأعلى معدل في يناير (٢٥,٩° م) والنعيرية بأعلى معدل في يوليو (٣٦,٦° م) ، وهي أعلى معدلات في المملكة . وتميز الإقليم أيضا بأنه أقل الأقاليم حظا في الأمطار حيث لم يزد المتوسط السنوي عن ٦٦ مم ولم يزد متوسط الوجه ، على الساحل الغربي ، عن ٢١ مم . وكما هو متوقع فإن هذا الإقليم يتميز بأعلى معدلات الرطوبة النسبية لمجاورته البحار ، ويلاحظ أن معدلات الرطوبة في الساحل الغربي (البحر الأحمر) أعلى من نظائرها في الساحل الشرقي .

المستوى الأول في أسلوب التحليل العاملي التجميعي
قاليم المناخية المتعددة في المملكة . وبالرغم من ذلك فان
مستوى ثان للحصول على أقاليم أقل واختبار جدواها .

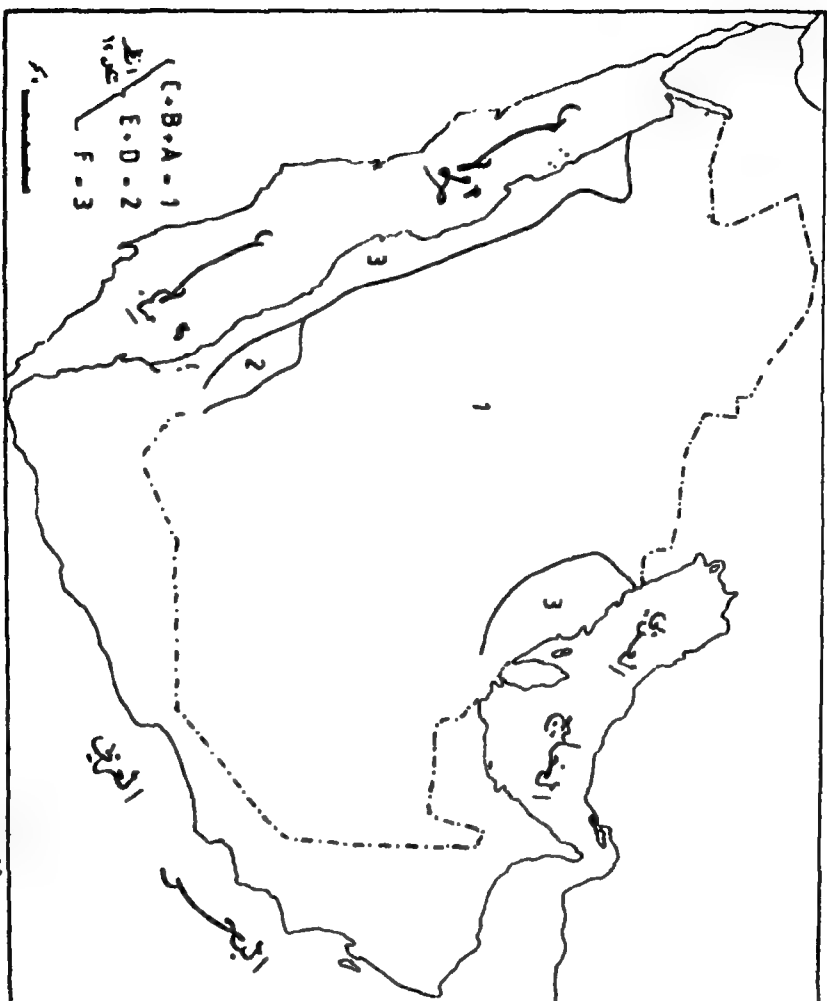
اليم :

هذا المستوى تحركا نحو التجميع الشجري في خطوات
، وقد سبق شرح كيفيةالوصول لهذه الخطوة والمستوى
الأولى .

١١ و ١٢ و١٣ يتضح أنه قد تم ضم الأقاليم (A) و
سابقة جميعا في الإقليم (١) في الخطوة الحالية ، كما ضم
ي الإقليم (٢) بينما بقي الإقليم (F) الساحلي متميزا
اده ، وصف بأنه الإقليم (٣) .

وصف الإقليم (١) بأنه إقليم الصحراء على هضبة
أنه إقليم المناطق الجافة شبه الرطبة والإقليم (٣) بأنه
.

تضح جدوى التحليل العاملي ـ التجميعي في تحليل مناخ
. وقد كان لكل من خطوتيه أهمية خاصة رغم أن الخطوة
أقاليم أجدى وأنفع من الخطوة الثانية التي أضاعت بعض
ذلك فإن الأخيرة تنافس كثيرا من التصنيفات التقليدية .
د تفوق على جميع الأساليب التقليدية في الخروج بأقاليم
زة . وقد كان لموضوعية الأسلوب وتنوع متغيراته المناخية
ا يوجه للأسلوب من نقد من أنه قد يخرج أحيانا ببعض
سيرها ، إلا أنه يتيح منظورا جديدا لمناخ المملكة .

شكل رقم (١٣) الأقاليم المناخية الثلاثية للتحليل العاملي في المملكة العربية السعودية *

* راجع الشكلين (١١) و (١٢)

ثالثاً : لو لم يقتض الأمر بالشيء يقتضي ايجاده والأمر بضده يقتضي ترك فعله ، وترك فعله يقتضي اسقاطه . وهذا محال لا يجوز .

رابعاً : الأمر عندهم بالشيء يقتضي ارادة المأمور به وحسنه وحسن الشيء يقتضي قبح ضده والقبح محرم ، فدل على أن الأمر بالشيء يقتضي تحريم ضده .

١٧ ـ مسئلة : أمر الله بما يعلم أنه سيحال بينه وبينه جائز أم لا ؟

المراد بهذه المسئلة هو هل يجوز أن يأمر الله عز وجل المكلف بأمر يعلم جلت قدرته أنه سيحال بين المكلف وبين أداء ما كلف به وأمر به أم لا ؟

اختلف أهل العلم في ذلك . فقال الامام أبو الحسن الأشعري رضي الله عنه : يجوز الأمر من الله تعالى بما في معلومه أن المكلف لا يمكن منه ويحال بينه وبينه بكونه مع شرط بلوغه حال التمكن[١] وقد استدل بما يلي[٢] :

أولاً : أنه لو لم يكن أمرا لوجب أن لا يصح منه الدخول في العبادة بنية الفرض لأنه لا يعلم هل يحال بينه وبين القدرة على فعلها ، فلا يكون فرضاً ، ولما أجمعنا على صحة العزم على نية الفرض مع هذا التجويز ، علمنا أنه أمر صحيح . يبين صحة هذا لأنه لا يصح أن ينوي الفرض في ليلة الشك ، لأنه لا يتحقق الفرض ، ولما صح نية الفرض هاهنا علم أنه أمر صحيح .

ثانياً : أنه يصح الأمر من الله تعالى بالايمان من يعلم أنه لا يؤمن ، كذلك جاز أن يأمر بالفعل من يحول بينه وبينه لتساويها في تعذر الفعل من جهة المأمور في الموضعين .

ثالثا : إن الله تعالى قد كلف الكافر الصلاة بشرط أن يؤمن مع أنه علم أنه لا يؤمن ولهذا يعاقبه على ترك الصلاة كما يعاقبه على الكفر . ولهذا أخبر

---

(١) انظر : العدة في أصول الفقه ٢ / ٣٩٢ والمسودة / ٤٨ والتمهيد في أصول الفقه ١ / ٢٦٣ .

(٢) انظر : العدة في أصول الفقه ٢ / ٣٩٢ والمسودة / ٤٨ والتمهيد في أصول الفقه ١ / ٢٦٣ .

تصنيفات مناخية أخرى مهمة :

هنالك تصنيفات مهمة غير التي سبق عرضها في هذه الدراسة وقد تم تطبيق هذه التصنيفات على مناطق عديدة من العالم . وسيتم التعرض لها هنا بصورة عامة فقط حيث أن العناصر التي تعتمد عليها المعادلات ـ غير متوفرة في محطات المملكة . ومن أشهر المصنفين المناخيين : فلوهن (Flohn) وستراهلر (Strahler) وبيديكو (Budyko) .

أولا : أسلوب فلوهن (Flohn) :

اقترح هربرت فلوهن تصنيفا مناخيا نشوئيا (Genetic) عام ١٩٥٠ م معتمدا على نطاقات الرياح وخصائص الأمطار . وقد تبنى تصنيفه عديد من العاملين في هذا المجال من أهمهم نيف (Neef) وكوبفر (Kupfer) وقد رسما خرائط مناخية على العالم قدمها فلوهن بنفسه . (Barrett, 1974; Barry & Chorley, 1978)

حدد فلوهن سبع مجموعات للأقاليم المناخية في العالم . والإقليم الذي شمل المملكة العربية السعودية جاء كما يلي :

« الإقليم المداري الجاف » ويتسم بسيادة الرياح التجارية والضغط المرتفع شبه المداري مع سيادة الجفاف ، وقد تطابقت الأقاليم الفرعية هنا مع إقليمي الصحراء الحارة (BWh) والحشائش المدارية (BSh) من تصنيف كوبن .

ولعل الجمع بين تصنيفي فلوهن من جهة وكوبن والمصنفين الآخرين من جهة أخرى يعطي نتائج أفضل لأنه يربط واقع المناخ في المكان المعين والعوامل المتعلقة بنشأة العناصر ومنطلقاتها . وتجيء أهمية هذا الجمع في بعض الأغراض الخاصة وبالذات في مجال التدريس .

ثانيا : أسلوب ستراهلر (Strahler) :

يعتبر آثر ستراهلر أحد المصنفين المهمين للمناخ . وقد وصف ستراهلر صنيفه عام ١٩٦٩ م بأنه نشوئي (Genetic) يعتمد على الربط بين السبب والأثر . ووصفه بأنه إيضاحي وصفي وقال بأنه يمكن الربط بين أسلوبه وأسلوب كوبن وأن الرموز التي وضعها كوبن يمكن توافقها مع الأقاليم التي اقترحها في تصنيفه . ويعتمد أسلوبه

على مواقع نشأة الكتل الهوائية وطبيعة وحركة تلك الكتل والجبهات والأعاص (Strahler, 1969, P226) . وقد اقترح ستراهلر ثلاثة مجموعات للأقاليم :

(A) أقاليم منشأ الكتل الهوائية المدارية والضغط المنخفض المداري الذ تتحكم فيه خلايا الضغط المرتفع شبه المداري أو ضد الأعاصير ، أو ملتقى الريا المدارية الذي يقع بينهما وتسود هنا الكتل المدارية والإستوائية EqmTqcT

(B) نطاق الجبهة القطبية والذي تسوده الكتل المتناقضة . المدارية (والقطبية (P) وتضم هذه الأقاليم ممرات الأعاصير في مسارها نحو الشرق

(C) المنطقة التي تسيطر عليها الكتل الهوائية من القطب في الشمال

وفي خريطة الأقاليم المناخية التي رسمها ستراهلر (trahler, 1969, P227-8 استوعبت كل أراضي المملكة ضمن مجموعة المناخ (A) ويرمز (A 3) الصحـ المدارية والحشائش المدارية واللذان يغطيان المنطقة بين ١٥° و٣٥° ش ، و يتوافقان مع إقليمي كوبن (BWh)و(BSh) . وقد حدد الكتل الهوائية السائدة هذه الأقاليم بأنها الكتل المدارية القارية (cTs) الناشئة في مراكز الضغط المرتفع الارتفاعات العالية وراء المدار (السرطان والجدي) والتي ينتج عنها مناخ جاف شبه جاف مع الاقتران بدرجات حرارة عالية جدا بمدى حراري سنوي معتدل

يلاحظ بصفة عامة أن الجمع بين أسلوب كوبن وستراهلر يحسن من النتـ التي يحصل عليها من كل على حدة . فالأسلوب الوصفي التجريبي لكوبن يدء البعد النشوئي (Genetic) الذي اقترحه ستراهلر . ولهذا الجمع قيمته عند كثير جهات الاهتمام كأغراض التدريس والبحوث الأكاديمية مثلا . وهنا يمكن أن تـ مراكز الضغط الجوي واتجاهات الرياح على الخريطة المناخية لكوبن ، وبالعموم منهج ستراهلر ينصح بأن يقدم للمهتمين بالخصائص الديناميكية والنشوئية للمـ كالعاملين في مجال الأرصاد الجوية والمناخ البحث في المملكة العربية السعودية

ثالثا : أسلوب بيديكو (Budyki) :

يعد أسلوب العالم السوفيتي م . بيديكو ضمن الأساليب المنطقية ويعتمد صافي الإشعاع الشمسي أكثر من اعتماده على الحرارة التي اعتمد عليها معظم المصـ

سابقين . متخذا القاعدة Ro / Lr ليحصل على « مؤشر للجفاف يعتمد على شعاع الشمسي » وهنا :

R = صافي الإشعاع الشمسي المتوفر للتبخر من سطح دائم الرطوبة .

L = الحرارة اللازمة لتبخير المتوسط السنوي للتساقط .

(L = الحرارة الكامنة للتبخير)

وقد وصل بيديكو إلى المؤشرات التالية لتحديد الأقاليم :

+ ٣ للصحراء ، ٢ ـ ٣ لشبه الصحراء و ١ ـ ٢ للحشائش

ومما يؤسف له أنه رغم جدوى أسلوب بيديكو فإنه لم يكن بالإمكان تطبيقه على لمملكة العربية السعودي حيث أن أغلب المحطات المناخية لا ترصد عنصر الإشعاع لشمسي وهو محور أسلوب بيديكو .

الخاتمة

ألقيت الأضواء في هذه الدراسة على أهم أشهر أساليب التصنيفات المناخية إضافة إلى أسلوب التحليل العاملي ـ التجميعي الحديث ، كما تعرضت لدراسات أولية قام بها بعض العلماء في طريق تطور التصنيفات المناخية أو تلك التي عاق تطبيقها ندرة المعلومات الأساسية . وفيما يلي نتائج الدراسة وأهميتها .

١ ـ تؤكد جميع الأساليب الواردة في الدراسة على تميز منطقة المرتفعات الجنوبية الغربية من الطائف في الشمال وحتى حدود المملكة الجنوبية ، وتختلف الأساليب في سعة هذه المنطقة وعدد الأقاليم التي تحتويها . فبينما نجدها تظهر كإقليم واحد طولي من الشمال إلى الجنوب عند كوبن ، نجدها تظهر كإقليمين عند كل من تريوارثا وميلر يكون أحدهما خارجيا والآخر داخليا وبنفس المساحة تقريبا . ويظهر هولدرج هذه المنطقة في ثلاثة أقاليم مركزها واحد حول بعضها وبمساحات أكبر مما حددته قواعد المصنفين المذكورين . وتضيف قاعدته منطقة صغيرة دائرية في الوسط ، ويظهر أسلوب التحليل العاملي التجميعي أربعة أقاليم في هذه المنطقة ، مرتبة من الشمال إلى الجنوب بحدود عرضية تقريبا لثلاثة من الأقاليم الشمالية وطولية (شمالية جنوبية) بين الإقليمين الثالث والرابع .

إن تمييز هذه المنطقة يأتي منطقيا حيث أنها تختلف اختلافا كبيرا عن بقية مناطق المملكة في عناصر المناخ والعوامل المؤثرة فيها .

٢ ـ باستثناء أسلوبي هولدرج والتحليل العاملي وبغض النظر عن منطقة المرتفعات الجنوبية الغربية فإن جميع الأساليب الواردة في هذه الدراسة لم تفلح في إظهار غير إقليم واحد في كل المملكة هو إقليم الصحراء .

٣ ـ يظهر أسلوب هولدردج المنطقة حول القصيم كإقليم مقفل مختلف عن الصحراء ومنتسب للإقليم الخارجي لمنطقة المرتفعات الجنوبية الغربية . إن بيئة القصيم وما حولها مختلفة في واقع الأمر عن الصحراء المحيطة .

٤ ـ مكّن أسلوب التحليل العاملي التجميعي من التمييز المناخي للمناطق المختلفة للمملكة حيث أبرز ستة أقاليم محددة تحديدا منطقيا . فقد أمكن تمييز المناطق

الساحلية والمرتفعات الجنوبية الغربية مع أخذه في الاعتبار عامل الموقع الفلكي ، ويكمن السر في تفوق هذا الأسلوب على غيره من الأساليب التقليدية أنه يأخذ في الاعتبار العديد من المتغيرات المناخية ولا يعتمد على متغير أو اثنين كما هو الحال في غيره . وبالرجوع إلى الجدول (٦) يمكن التحقق من الفوارق الواضحة بين الأقاليم المختلفة الناتجة عن أسلوب التحليل العاملي ـ التجميعي .

- تعتبر جميع الأساليب المقدمة في هذه الدراسة ذات أهمية . وتتفاوت هذه الأهمية والجدوى حسب حاجة الدراسات في الحقول الأخرى المهتمة بالمناخ .

وأثبت أسلوب التحليل العاملي ـ التجميعي الذي جرّب في هذه الدراسة ، أهمية كبيرة للدراسات المهتمة بالمناخ مثل الزراعة والبيئة والسياحة والصناعة وهندسة الطرق .

٦ ـ إن أهم ما توصي به الدراسة إثراء شبكة المحطات المناخية وتكثيفها إذ سيؤدي ذلك إلى فهم أكثر لطبيعة المناخ في المملكة العربية السعودية ويقرب دراسات المناخ أكثر للواقع ويؤدي إلى إحراز نتائج أفضل ويقلل من الاعتماد على نتائج مستعارة من محطات بعيدة لمناطق الدراسة .

لقد أنشئت بعض المحطات في المملكة منع من تضمينها الحداثة . وبمرور الوقت ستزداد أهمية تلك المحطات الجديدة . ولكن الحاجة لا تزال ماسة لإنشاء محطات أكثر .

٧ ـ يقترح أيضا الاهتمام ـ في المحطات القائمة ـ برصد عناصر مثل سطوع الشمس والإشعاع الشمسي وبالأجهزة الحديثة لترفع من قيمة المعلومات التي توفرها هذه المحطات في هذا الوقت الذي اشتدت فيه الحاجة لها لأغراض متعددة .

٨ ـ يقترح الربط بين نشاطات الرصد وإدارات المحطات المناخية التي يضم بعضها مصلحة الأرصاد والأخرى وزارة الزراعة وإخراج البيانات في تقارير موحدة تتاح للباحثين في المكتبات الجامعية أو المؤسسات وجهات النشر الوطنية .

المراجـــع

أولا : المراجـــع العربيـــة :

- أبو العلا ، م . ط . (١٩٧٥ م) جغرافية شبه الجزيرةالعربية المجلد الثاني : جغرافية المملكة العربية السعودية الطبعة الثالثة سجل العرب ، القاهرة ، مصر .
- بندقجي . ح . ح (١٩٧٧م) جغرافية المملكة العربية السعودية المطبعة الأنجلو المصرية . مصر .
- الجراش ، م . ع (١٩٨٤ م) التقسيات المناخية للمملكة العربية السعودية ، تطبيق لتحليل المركبات الأساسية، مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية، المجلد الرابع ص١٢٥ - ١٩٠ .
- الشريف ، ع . ص (١٩٨٢ م) جغرافية المملكة العربية السعودية ، دار المريخ ، الرياض ، السعودية .
- شرف ، ع . ط (١٩٨٣ م) الجغرافيا المناخية والنباتية ، الطبعة التاسعة ، دار الجامعات المصرية ، الاسكندرية . مصر .
- المنظمة العربية للتنمية الزراعية (١٩٧٧ م) دراسة المناخ الزراعي في الأقطار العربية- بنك المعلومات- السعودية ، جامعة الدول العربية ، الخرطوم ، السودان .
- المملكة العربية السعودية - مصلحة الأرصاد الجوية (٦٠ - ١٩٩٠م) التقارير المناخية السنوية ، جدة .

ثانيا : المراجـــع الأجنبيـــة :

Ahmed. B. (1982) **Astudy of the climate of the Sudan with special reference to agriculture , Unpublished Ph. D.** theseis University of Durham. U. K.

Baily, H. P. (1964) Toward a unified ccncept of the temperate climate, **Geographical Review,** vol. 54,pp 516 - 545 .

Barrett. E.C (1974) **Climatology from Satellites, Methuen,** London.

Barry, R.G. and Chorley, R.J. (1977) Approaches to regional analysis a symthesis, **Annals of the Association of American Geographers,** vol. 54, PP 2 - 11 .

Carey, G.W. (1966) The regional interpretation of Manhattan population and housing patterns through factor analysis, **Geographical Review,** vol. 56, pp 551 - 576 .

Carter, D.B. and Mather (1966) Climatic classification for environmental biology, **Publications in climatology,** vol. 19 (No. 4) Drexel institute of Technology USA.

Chang, Jen - Hu (1959) An evaluation of the 1948 Thornthwaite classification, **Annals of the Association of American Geographers,** vol. 49, pp 24 - 30 .

Cntchfield, H.J. (1966) **General climatology,** Prentice - Hall Inc. Englewood Cliffs, USA.

Crowe, P.r. (1971) **Concepts in climatology,** Longman, Lodon.

Goddard, J and Kirby (1976) **An introduction to factor analysis, concept and techniques,** No. 7, Geographical Abstacts, Norwitch.

Goddart, J. (1968) Multivariate analysis of office location patterns in the city centre : a London example Regional Studies, vol. 2, pp 69 - 85 .

Gngg, D. (1965) The logic of regional systems, **Annals of the Association of American Geographers,** vol. 55, pp 454 - 491 .

Kıng, L.J. (1966) Cross - sectional analysis of Canadian urban dimension, **The Canadian Geographer,** vol. 10, 205 - 224 .

Kng, L.J. (1969) **Statistical analysis in geography,** Prentice - Hall, Englewood Cliffs, USA.

Kıngdom of Saudi Arabia (1960-1990) **The annual meteorological Reports,** Department of Meteorology. Jeddah, Saudi Arabia.

Mather, J.R. (1974) **Climatology**, McGraw-Hill, New York, USA.

McBoyle, G.R. (1973) Climatic classification of Australia by computer, **Climate in review**, Houghton Mifflin, USA. pp 110 - 118 .

On - Kim, J. (1970) Factor analysis, **In Statistical packages for the social sciences (SPSS), (eds N.H.Nie, J.G. Jenkins, K.Steinbrenner and D.H. Bent), McGraw-Hill, New York, pp 458 - 514 .**

Rees, P H. (1970) The Factorial ecology of Metropolitan Chicageo, 1960, **Geographic perspective on urban systems** (eds B.J.L. Barry and F.W. Horton, Englewood Cliffs, USA.

Russel, J.S and Moore, AW. (1976) Classification of Climate by pattern analysis with Australian and South African data as an example, **Agricultural Meteorology**, vol. 16, pp 45 - 70 .

Spence, N A. (1968) Multifactor uniform regionalisation of British Counties on the basis of employment data for 1961, **Regional Studies**, vol, 2, p 87-104.

Spence, N A and Taylor, P.J. (1970) Quantitative methods in regional taxonomy, **Progress in Geography**, vol. 2, pp 1-63.

Strahler, A.N. (1969) **Physical geography**, 3rd ed., John Wiley, New York, USA.

Taylor, P.J. (1977) **Quantitative methods in geography**, Houghton Mifflin, USA .

Thornthwaite, C.W. (1931) The Climate of North Americal According to a new classification, **Geographical Review**, vol. 21, pp 637 - 55 .

Thornthwaite, C.W (1948) An approach toward a rational classification of climate, **Goegraphical Review**, vol. 38, PP 55-94.

Thornthwaite, C.W. and Mather, J.R. (1955) **The water balance**, Publications in Climatology, vol. 8, No. 1, Drexel Institute of Technology USA.

Tozi, J.A. (1964) Climatic control of terrestrial ecosystems: A report on the Holdridge model, **Economic Geography** vol. 40, pp 173 - 181 .

Trewartha, G.T. (1968) **An introduction to climate**, McGraw-Hill, New York, USA (4th ed.)

Trewartha, G.T. and Horn, L.H. (1980) **An introduction to climate**, McGraw-Hill, New York, USA (5th ed.).

Walton, K (1969) **The arid zones**, Uutchinson and Co., London, U.K.

Wishart, D. (1978) **Clustan: User's Manual**, Program Library Unit, Edinburgh University, Inter - University Research councils Series, Report No. 47 dingurgh, U.K.

دراسات في
العلـــوم التربويـــة

سبحانه وتعالى عن الكفار ﴿ ما سلككم في سقر ، قالوا لم نك من المصلين ﴾[1] فتبين ادخالهم سقر لأنهم لم يصلوا .

بعاً : لو رفع المنع التكليف لكان من منع غيره من الصلاة قد أحسن اليه ، لأنه قد أسقط عنه تكليفه من غير توجه ذم اليه .

مسا : انا وجدنا في الشاهد يحسن أمر المولى عبده بأن يسقيه الماء عند الحاجة اليه ، وان لم يكن على ثقة من تمكن العبد بما أمر به ، وجوز أن يحال بينه وبينه ويخترم دونه ، كذلك أوامر الله تعالى يجب أن تكون محمولة على ذلك .

- مسئلة : الأفعال الاختيارية قبل البعثة :

وصورة المسئلة هي الأفعال الاختيارية التي يقضي العقل بحسن أو قبح موا فيها حكم العقل وتقسيمه اياها إلى الأحكام الخمسة وإلى ما لا يقضي ل فيها بواحد منها ولذا أقول اختلف العلماء في حكم الأفعال الاختيارية قبل ثة إلى أقوال كثيرة . فقال الامام أبو الحسن الأشعري رضي الله عنه وقف[2] . وقد فسر المحلي توقف الأشعري بأنه أراد نفي الحكم فيها واستدل هذا بأن الأحكام متلقاة من السمع فحيث لا شرع لا حكم . وقال العطار ولى أن يفسر التوقف بعدم العلم أي لا ندري أن هناك حكما أو لا وإن كان ندري أهو إباحة أو لا ، وذلك لأن الحكم قديم عند الشيخ الأشعري فلو فسر ف بعدم الحكم قبل البعثة فبعدها يكون لتلك الأفعال حكم من أحكامه ، لا محالة فيلزم حدوثه .

- مسئلة : الكلام في الأزل هل يسمى خطابا ؟[3]

اختلف العلماء في هذه المسئلة وسبب الاختلاف مبني على تفسير لخطاب » الوارد في تعريف الحكم الشرعي « خطاب الله تعالى المتعلق بأفعال لفين بالاقتضاء أو التخيير أو الوضع » .

---

(1) المدثر / ٤٢ ، ٤٣ .

(2) انظر : الابهاج شرح المنهاج ١ / ١٤٢ وبيان المختصر ١ / ٣١٧ وحاشية العطار على جمع الجوامع ١ / ٩٦ والتمهيد في أصول الفقه ٢ / ٤١١ .

(3) انظر : شرح الكوكب المنير ١ / ٣٣٩ وفواتح الرحموت ١ / ٥٦ ، ونهاية السول ١ / ٤٨ ، وتيسير التحرير ٢ / ١٣٠ .

م مقترح لتطوير كفاءة عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية

د . عوض بن مستور مرضي الثبيتي*

* س في التربية وعلم النفس جامعة الملك عبد العزيز ، ماجستير في التربية جامعة ولاية ، دكتوراه في التعليم العالي « إدارة » أستاذ مساعد في قسم العلوم التربوية بكلية الطائف .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص البحث

تعد هذه الدراسة محاولة في سبيل رفع الكفاءة الداخلية والخارجية لعضو هيئة التدريس ، وبالتالي الارتقاء بمستوى التعليم الجامعي لتحقيق أهداف المجتمع ومنطلق إلى دراسات متخصصة بشكل أكبر نحو برامج تطويرية فعاله .

واستهدفت الدراسة تنمية الوعي لدى القائمين على الجامعات السعودية بأهمية التطوير والتفكير فيه ، والقاء الضوء على الجهود المبذولة عالميا وعربيا من أجل تطوير عضو هيئة التدريس بالجامعات ، ووضع تصور مقترح لبرنامج تطوير عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية قابل للمناقشة والتعديل من قبل المسؤولين في الجامعات حسب امكاناتها .

واتضح من مناقشة الدراسات السابقة أهمية تطوير عضو هيئة التدريس بعد حصوله على المؤهل لأهمية دور التعليم العالي بشكل عام ودور عضو هيئة التدريس بشكل خاص تجاه المجتمع .

وأن المحاولات العربية والعالمية في مجال تطوير عضو هيئة التدريس أوجدت برامجها لاعتقادها بأن الاعداد المهني ومواكبة الجديد شيء ضروري لعضو هيئة التدريس .

واقترحت الدراسة تصورا لبرنامج تدريبي تقدمه الجامعات السعودية إلى منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس للرفع من مهاراتهم وكفاياتهم التدريسية ، وتضمن برنامج التطوير الجوانب العلمية والمهنية والادارية والشخصية ، ومع أن التطوير الذاتي لعضو هيئة التدريس شيء أساسي ، وهو من اختصاصه نفسه ، إلا أن الباحث يرى أن للجامعة دور مهم ينبغي أن تقوم به في مجال التطوير الذاتي لعضو هيئة التدريس .

مقدمـــة :

شهد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية نموا واضحا وتطورا كبيرا في مختلف مجالاته واقبل الطلاب بأعداد كبيرة ، وفتحت الجامعات وكلياتها أبوابها لقبول الراغبين في متابعة دراساتهم الجامعية ومع تزايد أعداد الطلاب ازداد عدد الأساتذة بالكليات والجامعات وتزايدت بذلك الأعباء التدريسية والتعليمية ، ومن ثم برزت أهمية الحاجة إلى اعداد المدرس الجامعي اعدادا تربويا وأكاديميا متكافئا . . وقد سبقتنا الكثير من الدول وعلى رأسها بريطانيا في توجيه الاهتمام لاعداد المدرس الجامعي تربويا بعد اعداده علميا بشكل واضح أما في الدول العربية فتوجد بعض المجالات لاعداد أعضاء هيئات التدريس الجامعي وتدريبها على طرق التدريس ووسائله في بعض الجامعات .

ورغم الدراسات والبحوث التربوية والنفسية العديدة التي تشير إلى أهمية متابعة الإعداد والتدريب للاستاذ الجامعي وعدم التوقف عند حد الحصول على الدرجة العلمية للدخول إلى ميدان التدريس الجامعي فما زالت برامج الدراسات العليا هي المصدر الوحيد لاعداد الأستاذ علميا ، وتعد الشهادة التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا هي رخصة الدخول إلى حقل التدريس الجامعي رغم الانتقادات الكثيرة التي توجه لهذا الاتجاه .

ويعد التدريب ومواصلة التأهيل العلمي والتربوي لاعضاء الهيئات التدريسية في التعليم الجامعي ضرورة تفرضها اعتبارات كثيرة منها : أن مهنة التعليم تتطلب نوعا متميزا من القدرات والمهارات التي لا توجد بالصدفة وهي من أهم الجوانب التي تمثل أساسا لنجاح الاستاذ الجامعي في عمله بجانب كفاءته العلمية ، وبخاصة بعد تزايد أدوار الاستاذ الجامعي ومهامه التي حددها بعض العلماء المهتمين باعداد المعلم الجامعي وتدريبه في ثلاثة أنماط هي ١ ـ دور المعلم كنموذج ايجابي يقتدى به الطلاب .

٢ ـ دور المعلم كحلقة وسيطة للتفاعل داخل قاعة الدراسة .

٣ ـ دور المعلم كمدير مسئول عن تحقيق نتائج التعلم وتطويره بالاضافة إلى دوره كباحث مبدع ومبتكر ومجدد .

كما أشار فولر Fuller (١٩٧٤) إلى أهم مهارات المعلم الجامعي في وقتنا الحالي وحددها بأربعة أنماط على النحو التالي :

(١) النمط الأول : مهارات التقييم :

وهي تتضمن مهارات الملاحظة وسمات الشخصية ومكوناتها ، والقدرة على تفسير سلوك الآخرين ، علاوة على الصور والوسائل التقليدية للاختبارات والمقاييس .

(٢) النمط الثاني : مهارات معرفية عامة :

وتشتمل على الاحاطة بطرق الاتصال والتواصل والتفاعل بين الأفراد وادراك صور الفن والفلسفة والتعزيز الاجتماعي ، والاحاطة بالمحتوى المعرفي .

(٣) النمط الثالث : مهارات نشطة / يقظة :

وتتضمن هذه المهارات الالمام بطرق مساعدة الآخرين ، وطرق مواجهة الطلاب وبخاصة غير الراغبين في التعلم ، والقدرة على تحديد الطرق المناسبة لتعديل السلوك .

(٤) النمط الرابع : مهارات تعديل السلوك :

وتتضمن هذه المهارات الالمام بالمصادر المتوافرة في البيئة وكيفية استخدامها لافادة الطلاب ، والالمام بعلم النفس والوسائل النفسية المساعدة على تعديل السلوك والالمام بأساليب التدريس الخاصة .

ويميل بعض الباحثين إلى اعتبار المعلمين منظمين وعارضين للمحتوى ، وميسرين للتفاعل بين الأفراد ، ومحققين للتواصل ، ومخططين ومتخصصين في التقييم وخبراء في التصميم التعليمي ، وتشخيص الظواهر ووضع وسائل العلاج لها ، ومستشارين وموجهين وخبراء في تطبيق المنهج وتنفيذه . . . أما عن السمات والقدرات الفعلية والشخصية التي يجب أن تتوافر في المعلم حتى يتمكن من القيام بجميع هذه الأدوار فغالبا ما يشار اليها بالذكاء ، والابداع ، والمرونة ، والقدرة على التوصيل الجيد ، والقدرة على استثارة اهتمام الطلاب حول موضوعات معينة بل حول عملية التعليم نفسها .

وفي ضوء هذا العدد الهائل من المهام والأدوار المطلوبة من المدرس الجامعي ، وفي ظل الانفجار المعرفي الحادث ، والتغير الهائل في مختلف المجالات فان الأمر

يتطلب اعداد برامج تدريبية عالية المستوى تخطيطا واعدادا ومحتوى من اجل النهوض بمستوى عضو هيئة التدريس في الجامعة ليتمكن من القيام بما هو مناط به من أدوار واذا لم يتم ذلك فان كل الخطط والبرامج والوسائل التي تعد للنهوض بالتعليم الجامعي تظل قاصرة ما لم يوجد الاستاذ الجامعي المعد اعدادا جيدا والذي يوظف كل ذلك توظيفا جيدا لتحقيق اهداف التعليم الجامعي وغاياته .

فالمعلم هو عصب العملية التربوية ، والعامل الأساسي الذي يتوقف عليه نجاحها وبلوغ غاياتها وتحقيق دورها في التطور الاجتماعي وتنمية المجتمع . ولم يكن ذلك الاهتمام قاصرا على اعداد معلمي مراحل التعليم العام ، بل امتد إلى العناية بالاستاذ الجامعي وبطرق اعداده واختياره وتكوينه مهنيا . وانعكس ذلك الاهتمام في اقامة الندوات والمؤتمرات واجراء الدراسات والأبحاث التي ركزت على عضو هيئة التدريس وتحديد دوره المثالي وتوفير المناخ العلمي الذي يؤدي إلى ابداعه وزيادة فاعليته واثراء عطائه ، وتيسير حاجاته وتأمينها .

وهذه الدراسة تركز على أهمية تطوير عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية وليس اعداده لعدة أسباب منها :

١ - عدم وجود برنامج تطويري لعضو هيئة التدريس مطبق في أي جامعة من جامعات المملكة ما عدا ما يقدمه مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز حول أساليب التدريس ، كما نصت عليها لائحة المركز في مادتها (٣) .

٢ - أن عضو هيئة التدريس بالجامعة ، وخاصة في عالمنا العربي ، لا يركز على اعداده مهنيا . وانما منصب على اعداده علميا فقط . وعندما ينخرط حامل الدكتوراه الجديد في ممارسة التدريس فانه يجد صعوبة كبيرة في البداية في تكييف نفسه للدور الجديد المطلوب منه . ويتطلب هذا منه أن يحاول اكتساب الخبرات التدريسية المطلوبة للنجاح في عمله كعضو هيئة تدريس .

٣ - أن أغلب الدراسات والأبحاث التي اطلع عليها الباحث ، خاصة ما يتعلق منها بعضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية ، اهتم بالدور المطلوب من عضو هيئة التدرس ومسئولياته ومعايير اختياره وحقوقه ، ولم تتناول هذه الدراسات تطوير عضو هيئة التدريس أثناء الخدمة ، كما لم تتعرض لوضع برنامج شامل

قابل للتنفيذ . وبالرغم من الاهتمام المتزايد بموضوع تطوير عضو هيئة التدريس الا أنه لم يحظ حسب علمي بأي دراسة . تضع الآراء والمقترحات موضع التنفيذ في المملكة العربية السعودية .

٤ ـ ان التقدم العلمي أو ما يسمى (بالانفجار المعرفي) وماتبعه من تغير لكثير من المفاهيم والحقائق العلمية ، وما نتج عنه من استخدامات تطبيقية للتكنولوجيا الحديثة في مجال التدريس ، أحدث عدة تغيرات في الطريقة والمادة تتطلب المتابعة والمعرفة من عضو هيئة التدريس حتى يحافظ على مستواه الأكاديمي ويرفع من قدرته ومهارته الوظيفية ، وهذا لا يتم الا عن طريق برامج تطويرية تعدها وتقدمها الجامعة لمنسوبيها .

٥ ـ تزايد الادراك بأن المدرس لا ينجح في عمله بعلمه فقط وانما بطريقته ، فبقدر ما تتوفر لدى المدرس الخبرات والمهارات اللازمة للتدريس كالمعرفة بطرق التدريس ، والدراية بالتطبيقات الحديثة للمفاهيم التربوية في مجال التدريس ، والقدرة على الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية المتعددة الأنواع والأغراض . فان ذلك يجعل المدرس وخاصة عضو هيئة التدريس بالجامعة منتجا في عمله ، محبا له ، مدركا ومطورا لواجباته المهنية .

ولعل النتائج المترتبة على تطوير عضو هيئة التدريس هي التي دفعت الباحث إلى التركيز على هذا الجانب المهم من الحياة العملية لعضو هيئة التدريس ، خاصة في الجامعات السعودية ، ادراكا منه بواجب المساهمة في تحمل المسئولية ، والمشاركة في ايجاد الحلول المساعدة لتطوير العمل المهني والوظيفي داخل الجامعة .

مشكلة الدراســـة :

تشير الدراسات إلى أن برامج الدراسات العليا تختلف من جامعة إلى أخرى مما يترتب عليه وجود فروق في امتلاك الكفايات الأساسية من عضو إلى آخر بناء على اختلاف برامج الإعداد ، بالاضافة إلى أن تطور برامج الاتصالات واستخدام الكمبيوتر في مجالات التربية يفرض على أعضاء هيئة التدريس ضرورة تنمية استعداداتهم وامتلاك مهارات جديدة لمواكبة التفجر المعرفي والاستفادة منه أو الاستعداد له .

علم أصبح ضرورة ملحة تقتضيها طبيعة تطور مفاهيم
ساليب التعليم وظهور المستحدثات في مجال تقنيات التعليم
، للمعلم متابعة التطورات المختلفة واكتساب المعارف
اعية الجديدة وبنائها وتطويرها . وبرامج تطوير المعلمين
دث ما وصلت إليه البحوث التربوية في مجالات التعليم
ع مستوى أداء المعلم وبالتالي رفع انتاجية التعلم الذي هو
التنمية[1] .

ت الأوروبية والأمريكية سباقة في هذا المجال ، فان تطوير
مة يعاني من نقص التحمس له ، والاهتمام به ، في بعض
ث يقتصر الأمر على اعداد عضو هيئة التدريس وتحديد
لتركيز على تطويره بعد الحصول على المؤهل ، فأمر ذلك
دة تذكر ، وعليه تقع مسئولية تطوير نفسه بنفسه علميا

تحاول أن تجيب عن التساؤلات الآتية :
هيئة التدريس بالجامعة بعد حصوله على المؤهل ؟
العالمية والعربية التي بذلت في مجال تطوير عضو هيئة

لمقترح لتطوير عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية ؟

الأستاذ الجامعي بعد حصوله على المؤهل العلمي ، لأنه لا
تع بها غيره من أصحاب المهن الأخرى وهي تهدف إلى :
لقائمين على الجامعات السعودية بأهمية التطوير والتفكير فيه .
الجهود المبذولة من أجل تطوير عضو هيئة التدريس عربيا
يتوفر لدى الباحث من دراسات حول ذلك .
لبرنامج تطوير عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية قابل
من قبل المسئولين في الجامعات كل حسب امكاناتها .

الدراسات السابقة :

تتبع الباحث الدراسات العربية التي ركزت اهتمامها على عضو هيئة التدريس بالجامعات وكان أغلبها أبحاث قدمت إلى ندوات علمية ، وقد ركزت هذه الدراسات البحث في مجالات منها : أهداف الجامعة ، ومسؤوليات عضو هيئة التدريس ، ومعايير اختياره وحقوقه وغيرها من الموضوعات التي نظرت اليه داخل الجامعة وماهو مطلوب منه تجاهها . ولم يجد الباحث بين هذه الدراسات ما تطرق بعمق لتطوير عضو هيئة التدريس بعد الحصول على المؤهل العلمي الذي هو موضوع بحثنا ، وان كان بعض الدراسات أبرز أهمية ذلك .

ففي دراسته (وحتى يكون هناك شيء من الأنصاف لعضو هيئة التدريس) عام ١٩٨٦ م يشير محمد عبد العليم مرسي[٢] إلى أن الجامعة ، سواء في عالمنا العربي أو في غيره ، تضع لنفسها أهدافا عديدة تسعى لتحقيقها . وبقدر همة القائمين على أمرها ، واخلاص وحماس وعمل أساتذتها ، وبقدر توفير الظروف الملائمة لها من حولها وداخلها ، تستطيع الجامعة أن تحقق معظم ما هدفت اليه ، والعكس صحيح بطبيعة الحال . هذا وقد أوجز أهداف الجامعة ، مستندا إلى اتفاق بعض الباحثين في الشرق وفي الغرب مثل : باسل فلنشر ومحمد منير مرسي ومحمد عبد الرزاق شفشق وحسان محمد حسان وغيرهم في النقاط التالية :

١ ـ تطوير البحث العلمي وتشجيع اجراء تجاربه داخل الجامعة وخارجها .
٢ ـ محاولة الاسهام في تعديل وتغيير وتطوير الاتجاهات في المجتمع المحيط نحو الأفضل .
٣ ـ نشر الثقافة والمعرفة واشاعتها بين المواطنين .
٤ ـ العمل على سد حاجة المجتمع من الكفاءات المتخصصة والقيادة الوطنية المدربة .
٥ ـ النظر في مشكلات المجتمع المحيط ومحاولة فهمها وتحليلها ثم البحث عن حلول لها .
٦ ـ مواكبة الانفجار المعرفي الحادث في العالم ، وتقريبه لمجتمعها بحيث لا تتخلف عن ركب الحضارة المعاصرة .
٧ ـ تدعيم القيم الروحية لدى الشباب بحيث لا تنقطع صلتهم بتراثهم الأصيل .

ي يجري من حولها ومحاولة تكييف المجتمع له بل ومحاولة الاعداد له .

جتمع من حولها بالتيارات الفكرية المختلفة وتفنيدها . ليس هذا فحسب ، بل وأخذ دور المبادرة والقيادة في

بب أصحاب الكفاءات لمواكبة الجديد والمستحدث في

.

ها ترسم الدور الذي من المفروض أن يؤديه عضو هيئة وجه الخصوص والمجتمع على وجه العموم . واذا ركزنا ينص على « تدريب واعادة تدريب أصحاب الكفاءات في مجالات تخصصاتهم ، فاننا لا نجد شيئا من هذا القبيل حظه هو أنه متروك لعضو هيئة التدريس تطوير نفسه مدى استفادته من سنة التفرغ ، أو ما قد يتاح له من وقت الرسمية .

سودان[٣] عام ١٤٠٣ هـ . أن التكوين الكامل لعضو مراحل هي :

لح ليكون أستاذ المستقبل .

.

راسة على تطوير عضو هيئة التدريس بعد الحصول على الجامعة فإن دراسة سودان تلمس هذه الناحية في النقطة إلى أن الأستاذ الجامعي لا يحظى بالرعاية التي يتمتع بها متروك لنفسه دون مساعدة تذكر ، وعليه أن يراعى نفسه العلمية والمادية .

حسين الحارثي[٤] عام ١٩٨٥ م التطوير الشخصي وتطوير لمناهج وتطوير المنظمة . وقد اختار الباحث « ٣٢ » عنصرا

لمعرفة مدى أهميتها وتطبيقها ووزعها على الأربعة مجالات الآنفة الذكر ، وكان يسعى من وراء ذلك إلى تحديد احتياجات تطوير هيئة التدريس كما يراها الاداريون والمدرسون في الجامعات السعودية للوقوف على اختلاف وجهات النظر بين الاداريين والمدرسين تجاه احتياجات تطوير هيئة التدريس ، وتحديد الاختلاف بين المدرسين أنفسهم تجاه احتياجات تطوير هيئة التدريس انطلاقا من تخصصاتهم الأكاديمية « علوم إنسانية ، أو طبيعية ، أو دراسات إسلامية ، وانطلاقا من جنسياتهم « سعوديين أو غير سعوديين » ، وقد شملت الدراسة ثلاث جامعات هي : جامعة أم القرى ، وجامعة الملك سعود ، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن ، وكانت نتائج الدراسة كما يلي :

١ ـ كان التوافق شديدا بين الاداريين والمدرسين بشأن احتياجات تطوير هيئة التدريس في الجامعات السعودية . وقد وضع كلا الطرفين « ٣١ » من « ٣٢ » عنصرا على درجة عالية من الأهمية .
٢ ـ كان الطرفان على قسط وافر من التوافق « ٧٤ ٪ » حول ماإذا كانت احتياجات تطوير عضو هيئة التدريس تمارس أو لا تمارس اذ أكد أن ثلثي الاحتياجات لا تمارس في الجامعات السعودية .
٣ ـ بينت الدراسة أن هناك حاجة لتطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ، وأنه يجب مراعاة التشابه والاختلاف في تطوير أعضاء هيئة التدريس عند تخطيط برامج لهذا الغرض في مؤسسات التعليم العالي السعودية .
٤ ـ بينت الدراسة أن هناك رغبة من أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في عمليه التطوير .

وفي دراسة أخرى يشير عبدالرحمن عدس(٥) إلى ضرورة تطوير عضو هيئة التدريس بعد التخرج وأثناء عمله الجامعي ، لأن عضو هيئة التدريس المستجد في حاجة ماسة إلى أن يتدرب على أصول البحث وطرائقه بشكل أوسع مما تم له التدرب على ذلك خلال دراسته العليا في الجامعة وخلال كتابته لأطروحة الدكتوراه ، وانه بحاجة ماسة إلى التدريب على أصول التدريس في المرحلة الجامعية ، وبالأخص على أصول تحضير المحاضرات وتنفيذها ، ووضع مخططات المقررات الدراسية وأهدافها ، وأصول اعداد الامتحانات وتدقيقها ، بالاضافة إلى أصول اجراء المناقشات الصفية وقيادتها ، وفوق ذلك كله فعضو هيئة التدريس بحاجة إلى من

فمن قال : ان الخطاب هو الكلام الذي يفهم فيسميه خطابا . ومن قال أنه الكلام الذي أفهم لم يكن خطابا فقال الامام أبو الحسن الأشعري رضي الله عنه : يسمى الكلام في الأزل بالخطاب وجاء في فواتح الرحموت أن الخلاف لفظي حيث أنه فسر بما يفهم كان خطابا في الأزل لأنه صالح فيه للافهام فيما لا يزال وان فسر بما أفهم لم يكن في الأزل خطابا اذ لم يتحقق الافهام فيه والخطاب في اللغة توجيه الكلام للافهام ، ثم أطلق على الكلام الموجه للافهام ، فان اكتفى بالصلوح للافادة ، فالأزلي خطاب في الأزل ، وان أريد الافهام الحالي فلا .

٢٠ ـ مسئلة : اذا تكررلفظ الأمر :

معنى هذه المسئلة أنه اذا قال الأمر « صل ، صل » و « صم صم » فهل هذه الصيغة تفيد التكرار أم لا ؟ ومحل النزاع فيما اذا تعاقب امران غير متعاطفين بمتماثلين ولا يوجد ما يمنع التكرار من تعريف المأمور به بعد ذكره منكراً كصل الركعتين بعد صل ركعتين أو من عادة كاسقني ماء اسقني ماء فهذا هو محل النزاع وقد اختلف العلماء في ذلك . فقال الامام أبو الحسن الأشعري رضي الله عنه بالوقف[1] . وحجته في ذلك أن هذا الأمر المكرر يحتمل الايجاب ويحتمل التأكيد فلهذا الاحتمال وجب الوقف .

٢١ ـ مسئلة : مقتضى التكليف :

جاء في المسودة[2] قوله : قال المقدسي : والمقتضى بالتكليف فعل كالصلاة ، وكف كالصوم ، وترك كالزنا وجاء في الروضة وقيل لا يقتضي الكف الا أن يتناول التلبس بضد من الأضداد فيثاب عليه لا على الترك[3] أما قول الأشعري فهو كما قال في مسئلة الايمان الترك في الحقيقة فعل لأنه ضد الحال التي هو عليها .

---

(١) انظر : المسودة / ٢٣ وتيسير الحرير ١ / ٣٦١ والأحكام للآمدي ٢ / ١٧٢ .
(٢) انظر : المسودة / ٧٢ ، وكذا شرح الكوكب المنير ١ / ٤٩٢ .
(٣) انظر : الروضة / ٢٩ .

رشده إلى الطرق السليمة في التعامل مع طلابه وفهم احتياجاتهم ومساعدتهم في حل مشكلاتهم ولا يخفى أن كل هذه المسؤوليات تقع على كاهل الجامعة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس وهي من مهام عمادة كليته أو رئاسة قسمه ، أو كليهما معاً ، بحيث لا يترك المجال لعضو هيئة التدريس بأي حال من الأحوال لأن يكتشف طريقه في ميدان العمل الجامعي عن طريق المحاولة والخطأ لكثرة الأضرار النفسية والمعنوية التي يمكن أن تعود عليه من جراء ذلك .

ويتضح مما أشار اليه عبد الرحمن عدس أن التدريب قبل الخدمة لا يغني عن التدريب أثناء الخدمة ، وذلك لاختلاف أساليب الاعداد من ناحية ، وعظم مسئولية دور عضو هيئة التدريس من ناحية ثانية .

ويؤكد كل من حامد عبد المقصود وعبد الله الشهري[٦] ضرورة تخصيص دورة تربوية خاصة بعد الدكتوراه يجتازها المرشحون للالتحاق بهيئة التدريس بهدف تزويدهم بما يحتاجون اليه من معلومات نظرية أو خبرات أو قدرات خاصة تساعدهم على ممارسة المهنة بالأسلوب العلمي السليم .

ومن ناحية فلسفة الاعداد لعضو هيئة التدريس أشار محمد عيسى فهيم[٧] إلى أن المعرفة الغربية ليست عالمية وشمولية كما يدعى بعض علماء الغرب ، بل هي جزء من ثقافة وأيديولوجية الغرب ، ولها من الخصوصية ما يجعلها مغايرة لواقع وتطلعات وطموحات الأمم النامية وظروفها التاريخية والذاتية والأيديولوجية . وهذا يعني بالضرورة أن الانجازات الفكرية والتقنية في الغرب لا يمكن الاعتماد عليها وحدها للاستفادة بها أو الاستعانة في برامج التنمية والرقي ، بل يعني أن عملية النقل يجب أن تتم بطريقة واعية ومن خلال منظور فلسفي وأيديولوجي يحدد ما يجب أن ينقل وما يجب أن لا ينقل . وهذه النقطة التي أشار اليها فهيم من النقاط التي تؤكد ضرورة التفكير في برنامج يهدف إلى تطوير عضو هيئة التدريس لأن هذا البرنامج يمكن العضو الجديد من الافادة والاستفادة في نفس الوقت .

ويتضح من هذه الدراسات أهمية دور عضو هيئة التدريس في اثراء المعرفة وتنمية المجتمع ، وأهمية اختياره واعداده ، وضرورة تطويره ونموه المهني والأكاديمي أثناء الخدمة .

لماذا تطوير عضو هيئة التدريس بعد حصوله على المؤهل ؟

من الحقائق المؤكدة أن التعليم في المملكة العربية السعودية بصفة عامة ، والتعليم الجامعي بصفة خاصة ، قد تطور تطورا سريعا ، واذا كان لنا أن ننظر إلى نقطة البداية التي مر بها التعليم الجامعي فسوف يقع اختيارنا على عام ١٣٦٩ هـ حيث أسست كلية الشريعة بمكة المكرمة وخلال أربعين عاما أصبح في المملكة سبع جامعات تحتضن عشرات الكليات ومئات الأقسام . وتعد هذه الفترة من أهم الفترات التي أولت فيها الجامعات السعودية جل اهتمامها لأعضاء هيئة التدريس واعدادهم الاعداد الجيد داخل المملكة وخارجها .

وأهم ما يلاحظ على الجامعات التي التحق بها الطلاب السعوديون لاعدادهم كأعضاء هيئة تدريس بالجامعات انها تختلف في طريقة اعدادها لبرنامج الدكتوراه حيث أن بعضها يركز على موضوع البحث فقط ، وبعضها يضع متطلبات عامة قبل البدء في موضوع البحث ، والبعض الآخر يهتم بموضوع التدريس الجامعي هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى يسير بعض الجامعات على نظام الساعات المعتمدة ، وبعضها يطبق النظام السنوي .

واذا نظرنا إلى دور الجامعات السعودية نجده لا يختلف عن الدور الذي تقوم به أكثر جامعات العالم والذي يتلخص في التدريس ، والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع .

وبناء على هذا المفهوم توسعت الجامعات في التخصصات العلمية ، واتسعت دائرة المعرفة وتطورت المفاهيم النظرية والتطبيقية لكثير من التخصصات العلمية ، وتنوعت احتياجات المجتمع وتغيرت مطالبه وأهدافه ، وتعددت أساليب التدريس والتعليم ، ودخلت التكنولوجيا المعاصرة في المناهج الجامعية ، وأصبح العالم كقرية باستخدامه الكمبيوتر ووسائل الاتصال الحديثة ، لذا أصبحت مهمة عضو هيئة التدريس بالغة التعقيد ، ليس فقط في مسايرة الجديد والحفاظ على المكانة العلمية والمتابعة لما هو جديد في حقل تخصصه ، بل أيضا في الاستخدام الأفضل للطرق العلمية الجديدة في ايصال المادة إلى أذهان الطلاب في يسر وسهولة والأهم من هذا وذاك هو في الاختيار الصحيح والسليم للمادة العلمية المطلوب تعليمها .

لتدريس يمثل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية ،
ىروريا لنجاحه في عمله . وأدى الادراك الواعي للدور
ريس إلى المناداة ، في الكثير من جامعات العالم ، باعداد
لفهوم والغرض لتطوير عضو هيئة التدريس للمواجهة
والطريقة والتطبيق .
، الاهتمام العالمي باعداد الأستاذ الجامعي يرجع إلى

لمي وانعكاساته على عمليتي التعلم والتعليم ، وادخال
التكنولوجية كالتليفزيون وأجهزة العرض والكمبيوتر
لتربوية ومنها الجامعات ، حيث أصبح وجود عدد منها
طوير التدريس الجامعي ، وبات أمر معرفتها وحسن
ليئات التدريسية في الجامعات أمرا لا مناص منه ،
ت التربوية في طرق التدريس وأساليبه والأنظمة الجامعية
هات حديثة في التعليم الجامعي مما جعل الجامعيين أكثر
التدريس الجامعي وضرورة التدريب المهني لأساتذة

مات نتيجة للتطور الهائل في مجال وسائل الاتصال ،
ة المتوفرة لطلبة الجامعات ، أدى إلى تغيير في مجمل
الجامعات . وأصبح الأستاذ الجامعي منظما للعملية
عامل في عملية التعلم للطالب نفسه ، فانتشر أسلوب
مليم الارشادي ، والتدريس الفريقي أو التعاوني ،
رتب على ذلك ضرورة اعداد الأستاذ لهذا التغيير

التعليم الجامعي خلال العقود الثلاثة الماضية في جميع
لك الحاجة المتزايدة إلى الأساتذة باختلاف مؤهلاتهم
من المتعذر توفير العدد الكافي وخاصة المتميزين منهم ،
ب أعضاء هيئة التدريس حديثي العهد في الجامعات

وحاجتهم إلى تطوير كفاءاتهم التدريسية وتحسينها نظرا لأن خبراتهم في التدريس الجامعي وطرائقه وأساليبه محدودة .

٤ ـ أصبح نمو المعرفة العلمية في جميع التخصصات ضروريا وبصفة خاصة في مجال التدريس الجامعي لتحسين كفاءة المدرسين وتطوير مجالات تخصصاتهم العلمية .

٥ ـ أن أساتذة الجامعات أصبحوا أكثر التزاما بمفهوم التربية مدى الحياة وتطوير الخبرات بعد التعليم العالي ، ولكي يستطيعوا أداء أدوارهم بفاعلية في هذا المضمار فانهم بحاجة لخبرات اضافية يكتسبونها في التدريب أثناء الخدمة .

بعض مجهودات تطوير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات عالميا وعربيا :

١ ـ المجهودات العالميـــة :

منذ عام ١٩٦٠ م اتخذ تطوير أعضاء التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية اتجاهين :

الاتجاه الأول استمر من عام ١٩٦٠ م إلى ١٩٧٠ م ويتميز بوجود دفعة رئيسية في حركة تطوير أعضاء هيئة التدريس شكلت مجهودا لتحسين التعليم الجامعي . وأكثر ثلاثة مجهودات شيوعا في تطوير أعضاء التدريس في تلك الفترة تم شرحها بواسطة برجست وفيلبس Berguist and phillips[٩] في كتابها Ahand Book for faculity Development ، هذه المجهودات تتلخص في تخفيض نسبة الطلبة للمدرس ، وشراء التقنية التعليمية الغالية الثمن مثل أنظمة الفيديو وغيرها وتعيين الحاصلين حديثا على درجة الدكتوراه .

وفي الثمانينات بدأ الاتجاه الثاني في تطوير اعضاء هيئة التدريس في توسيع اهتمامه بالتركيز على تطوير أعضاء هيئة التدريس ليشمل تطويرهم كأشخاص ، وكمهنيين ، وكأعضاء هيئة تدريس في مجموعة ، ويقترح انصار هذا الاتجاه أن مفتاح تطوير اعضاء هيئة تدريس يكمن في الأنشطة التي تدور حول ما يعنيه أن تكون مهنيا في التعليم العالي ، ولهذا فانه من المعتقد أن التطوير التعليمي والتطوير التنظيمي والشخصي هي المكونات الرئيسية لأي برنامج فعال لتطوير أعضاء هيئة التدريس . وإذا ماوصل تطوير هيئة التدريس إلى هذه المرحلة ، فانه من الممكن تعريفه بأنه

يهدف إلى تنمية المواهب وتوسيع الاهتمامات ورفع الكفاءة بالاضافة إلى تيسير النمو المهني والشخصي لأعضاء هيئة التدريس وخاصة في دورهم كمعلمين .

ويعتقد جري جاف J. Gaff[10] . بأن التطوير كان دائما قضية هامة في التعليم العالي ، وتهتم حركة التطوير الحالية أكثر ماتهتم بتطوير أعضاء هيئة التدريس وترتكز على عدة افتراضات منها :

(أ) أن الأسرة التدريسية هي المصدر التربوي الأكثر أهمية في الكليات والجامعات .
(ب) أن التعليم يعتبر الهدف الرئيسي لأي كلية أو جامعة .
(جـ) أن معظم أعضاء هيئة التدريس في الكليات لا يتلقون أي اعداد تربوي كمدرسين طوال فترة دراستهم الجامعية .
(د) أن كل معهد ، أو وحدة ادارية داخل المعهد ، لابد أن يتوفر لديه برامج لتطوير مواهب وميول وكفاءات المهنيين الذين يستخدمهم .

وأخيرا يرى جاف أن الاهتمام الحالي بتطوير أعضاء هيئة التدريس يعتبر استجابة متأخرة جدا لمشكلة أساسية في التعليم العالي .

أما في المملكة المتحدة فقد أشار كل من براون Brown وأتكنز Atkins[11] في نتائج دراسة شاملة ل ٤٢ جامعة و٢٥ كلية في المملكة المتحدة أن أنشطة التدريب مازالت تركز في الأغلب والأعم على المهارات التدريسية وان كان هناك ادراك متزايد لأهمية التدريب بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس كافة في مجالات البحوث والادارة بالاضافة إلى التدريس .

كما أظهرت نتائج الدراسة أن كثيرا من مدارس جامعة لندن لا تقدم دورات تدريبية خاصة بها ، وانما تستعين بالدورات التي يقدمها مركز تطوير الهيئة التدريسية في التعليم العالي بمعهد التربية التابع لجامعة لندن ، وأن بعض الجامعات ترسل أعضاء هيئتها التدريسية أيضا إلى دورات تعقد في جامعتي لوفبورو وسري ، وهناك ترتيبات للتعاون بين الجامعات الاسكتلندية وجامعات ويلز .

وبينت الدراسة كذلك أن بعض الجامعات والكليات تعقد حلقات أو دورات قصيرة تتناول موضوعات مثل الوسائل السمعية البصرية ، مراقبة الفصل ، التقنية التعليمية ، اجراء الامتحانات ، عقد الامتحانات الشفهية ، حقوق النشر[12] .

وفي استراليا أشار تقرير صادر عن الهيئة الاسترالية للتعليم العالي ٧٣ / ١٩٧٥ م أن وظيفة التدريس في الكليات يعد في المرتبة الأولى من حيث الأهمية ، وعلى كافة الاساتذة أن يحصلوا على تدريب كاف في طرق التدريس ولا سيما الأساتذة الجدد ، أو لا بد من اشراكهم في دورات تدريبية قبل مباشرتهم التدريس الجامعي . أما أعضاء هيئة التدريس القدامى Experienced Staff فمن الضروري اشتراكهم في دورات تنشيطية في طرق التدريس لجعلهم يواكبون الأساليب الحديثة في مجال التعليم والتعلم[٣] .

٢ ـ المجهودات العربية :

يمكن تتبع الجهود التي قامت بها البلاد العربية في مجال تطوير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في شكل ندوات فكرية أو مؤتمرات علمية أو دورات تدريبية أو تشريعات قانونية على النحو التالي :

(أ) الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربية لدول الخليج التي عقدت في الفترة من ٩ ـ ١٢ ربيع الأول لعام ١٤٠٢ هـ . حول أهمية التعليم العالي ومسئولياته في تنمية دول الخليج العربية .

واستهدفت الندوة إجراء حوار فكري في اللقاء بين المسئولين الرئيسيين عن التنمية في دول الخليج العربية للتفكير والتأمل والتبصر في احتياجات التنمية ومتطلباتها في ضوء ما هو متوفر من معلومات واحصاءات خلال العقدين القادمين ، وما يمكن أن تقدمه مؤسسات التعليم العالي من استجابة لهذه المتطلبات في تكوين واعداد القيادات الفكرية والعلمية والفنية اللازمة للتنمية ، وفي توجيه البحوث العلمية لحل مشكلات التنمية ومعضلاتها ، وماقد يتطلبه ذلك من اعادة النظر في أهداف ومناهج وبنية التعليم العالي ليكون أقدر على الوفاء بهذه المتطلبات وأكثر استعدادا للتجاوب معها ، وكذلك ما يمكن أن تقوم به مؤسسات التعليم العالي من تنسيق وتكامل وتعاون في تبادل الخبرات والتجارب واكمال نقص بعضها من البعض الأخر في سبيل تحقيق دورها الفعال في مجال التنمية ومستقبلها في دول الخليج العربي .

شعور المسؤولين بعظم مسئولية التعليم العالي تجاه المجتمع
نموية التي تمر بها دول الخليج العربية بشكل خاص ، وأهمية
في تحقيق ذلك ، وأكدت أن بناء الانسان يعتبر غاية التنمية
يم العالي والجامعات بشكل خاص لها دور بارز في أداء هذه
عليم دوره على الوجه المطلوب فالاهتمام بعضو هيئة التدريس
العلمي عامل رئيسي في تحقيق أهداف التعليم العالي التي

التدريس في الجامعات العربية التي عقدت بجامعة الملك
من ١٤ ـ ١٧ / ٥ / ١٤٠٣ هـ . ونوقشت فيها الموضوعات
:

هيئة التدريس .
هيئة التدريس .
عضو هيئة التدريس .
عضو هيئة التدريس .

الرئيسة والفرعية لهذه الندوة لا يجد هناك دراسة خصصت
ة التدريس بعد حصوله على المؤهل العلمي ، ولكن وجد من
هذا الموضوع وتطرق له أثناء بحثه . والتوصيات العامة لهذه
ضرورة تطوير عضو هيئة التدريس ومنها :
ة بوضع برامج اعداد وتأهيل خاصة بطرق وأساليب التدريس
تدريس المستجدين ممن لم يتلقوا ذلك في السابق .
أعضاء هيئة التدريس في القسم الواحد لعقد لقاءات دورية
في مجال التدريس .
الدراسات العليا المقرر إنشاؤها معهدا أو برنامجا لتوفيرالتأهيل
لعضو هيئة التدريس .
ت العلمية المتخصصة للرقي بالمعرفة في مجال تخصصها واتاحة
هيئة التدريس للتفاعل الأكاديمي مع أقرانه .

ت توضح مدى ادراك المؤتمرين لأهمية عضو هيئة التدريس ودوره
مية تطويره حتى يستطيع القيام بدوره في تحقيق أهداف مؤسسة

التعليم العالي .

(جـ) وفي الجزائر كان عام ١٩٧٦ م بداية الاهتمام بالاعداد المهني لأساتذة الجامعات وقد تضمنت برامج الاعداد فيها : الدراسات النظرية ، التربية العامة ، ودراسة نظرية التربية في التعليم العالي ، وتدريبات خاصة في التدريس الجامعي . ونظمت بعض الجامعات الجزائرية برامج خاصة للتأهيل المهني لأساتذة الجامعة الذين لم يسبق لهم دراسة المواد التربوية والنفسية وتضمنت نشاطاتها محاضرات متخصصة في التدريس الجامعي وأساليبه وعقد الندوات[١٥] .

(د) وفي الجامعات المصرية بدأت منذ السبعينات جهود مكثفة لاعداد وتدريب أساتذة الجامعات ، فصدر عام ١٩٧١ م قانون تنظيم الجامعات المصرية الذي اشترط فيمن يعين بوظيفة التدريس في الجامعات مشاركته في دورة تدريسية . وتنفيذا لهذا القانون نظمت جامعة عين شمس أول دورة تدريبية عام ١٩٧٤ م وحددت أهدافها بتزويد المشاركين بالمعارف والمهارات المتصلة بالتعليم الجامعي ، وتوالت الدورات بعدئذ حتى بلغ عددها « ١٠ » دورات لغاية ١٩٨٣ م متضمنة محاضرات حول التعليم الجامعي وفلسفته ومنهجه وطرائق التدريس الجامعي وأساليبه والتقويم التربوي ، إلى جانب عقد الحلقات الدراسية والندوات وحلقات المناقشة واعتماد اسلوب التدريس المصغر[١٦] .

(هـ) وفي الجامعات العراقية أدرك الجامعيون أهمية الجانب المهني للهيئات التدريسية ، فنشطت الجامعات العراقية في توفير برامج تدريبية متنوعة لأساتذتها . وبرزت المبادرات الفردية في هذا المجال ، ففي الجامعة التكنولوجية نظم مركز التعليم المستمر فيها بالتعاون مع جمعية المهندسين العراقيين دورات تدريبية للهيئات التدريسية فيها بهدف تزويدهم ، وخاصة الجدد منهم ، بالمعلومات والمعارف التربوية والنفسية ، والقيت فيها محاضرات في طرق التدريس والوسائل التعليمية والمناهج والتقويم والقياس ونظريات التعلم ، ونظمت الدورة الأولى في مصيف شقلاوة في حزيران ١٩٧٧ وشارك فيها ٢٨ مدرسا من كافة الاختصاصات العلمية في الجامعة التكنولوجية . وفي حزيران ١٩٨٠ عقدت الدورة الثانية للمدرسين وشارك فيها ١٧ مدرسا

مدا من حملة شهادات الدكتوراه والماجستير ، كما عقدت الدورة
ول ١٩٨٣ م وشارك فيها ٢٢ مدرسا ومدرسا مساعدا[١٧] .
ن عبدالعزيز أنشأت مركز تطوير التعليم الجامعي وتشمل مهام
لات التالية :
المنهج ووسائل تطويره .
.اد المادة العلمية .
يس .
نويم .
ب العدد اللازم من أعضاء هيئة التدريس للقيام بمهام التدريب في
ختلفة .
ن الفنيين والمساعدين في مجالات تقنيات التعليم ومساعدة الطلاب
م الذاتي .
ط وانتاج المواد والوسائل التعليمية المساعدة والمشتقة من البيئة

بوث ودراسات لها علاقة بمهام المركز .
بحوث والدراسات التي تقوم بها الكليات والأقسام العلمية وأعضاء
ريس في مختلف مجالات تطوير التعليم الجامعي .
أخرى لها صلة بتطوير التعليم الجامعي[١٨] .

د التي أشرنا اليها وغيرها تؤكد ضرورة التدريب أثناء الخدمة ولقد
، العلمية اختلافا في أساليب التدريس وأن بعضها أنجح من
الاكتشافات العلمية أوجدت وسائل لتوفير الوقت والجهد تساعد
س في بحثه وفي تدريسه ، ونظرا لأن عضو هيئة التدريس يحتاج الى
جديد والاستفادة منه فهو لا يستطيع الاعتماد على نفسه في كل ذلك
ة مسؤولياته وانما يجب على الجامعات اعداد برامج تدريبية لكل من
اجل تطوير عضو هيئة التدريس علميا ومهنيا واداريا وشخصيا .

برنامج مقترح لتطوير عضو هيئة التدريس :

ان أحد أهداف هذه الدراسة هو وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي تقدمه الجامعة (أي جامعة) إلى منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس للرفع من مهاراتهم وكفاياتهم التدريسية . التصور الذي نقدمه لا يقوم على أمور ثابتة يمكن تقنينها وبرمجتها في شكل مطبوعات ومقررات تقدم بشكل ثابت ، ولكنه تصور مبنى على أن التطوير الذاتي لعضو هيئة التدريس شيء أساسي ، وهو من اختصاصات نفسه ، وان كان للجامعة دور مهم في هذا التطوير الذاتي لعضو هيئة التدريس يجب أن تقوم به هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى لما كان البرنامج يهدف إلى تقديم الجديد في المجال العلمي أو التطبيقي لعضو هيئة التدريس فانه بذلك يتغير في كل فترة يقدم فيها . وبالتالي فان ما نذكره هنا هو مجرد أسس ومعايير في ضوئها يوضع محتوى البرنامج .

أ ـ أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تحقيق الأمور التالية :

١ ـ تعريف عضو هيئة التدريس بأهم الحقائق العلمية الجديدة والاكتشافات النظرية والتطبيقية وأهم المخترعات الحديثة في مجال تخصصه .

٢ ـ تعريف عضو هيئة التدريس بأهم الأبحاث والدراسات العلمية الحديثة في مجال تخصصاتهم استكمالا لتأهيلهم العلمي واعدادهم في الوقت نفسه للقيام بالأبحاث العلمية في مجال تخصصاتهم .

٣ ـ تعريف عضو هيئة التدريس بما يستخدم من طرق أو وسائل علمية نظرية أو تطبيقية في مجال الأبحاث وطرق تنفيذها ، وتعريفه بقواعد البحث والنشر والتأليف .

٤ ـ تعريف عضو هيئة التدريس بالأساليب الجديدة والطرق الحديثة المتبعة في التدريس والجديد المستخدم في تكنولوجيا التعليم .

٥ ـ تعريف عضو هيئة التدريس بأهم الأجهزة المستخدمة في مجال عمله التطبيقي وكيفية استخدامها .

٦ ـ تعريف عضو هيئة التدريس بأنظمة الجامعة ولوائحها الادارية والمالية وخططها التنموية المستقبلية وغير ذلك مما يهم عضو هيئة التدريس معرفته .

ـ مسئلة : صوم المريض والمسافر والحائض :

المراد في هذه المسئلة بيان حكم الصوم في حق المريض والمسافر والحائض حال المرض والسفر والحيض . هل أنه واجب أو لا ؟

اختلف العلماء في ذلك . فقال الامام أبو الحسن الأشعري رضي الله عنه لايجب على المريض والحائض حال المرض والحيض انما يلزمهم بعد ذلك[1] أي بعد زوال الحيض والشفاء من المرض . أما المسافر فيجب عليه الصيام في حال السفر ، فان فعله أجزأه وأن أخره جاز ، وقاس ذلك على الأنواع الثلاثة في كفارة اليمين .

٢ ـ مسئلة : السعادة والشقاء :

المراد هو تحديد من السعيد ومن الشقي وهل تتبدل السعادة الى شقاء ، والشقاء الى سعادة أم لا ؟

أختلف العلماء في حكم هذه المسئلة . وجاء في جمع الجوامع وحاشية العطار عليه قوله :[2] السعيد من كتبه الله في الأزل سعيداً . والشقي من كتبه الله في الأزل شقياً لا في غيره ، ثم لايتبدل المكتوب في الأزل بخلاف المكتوب في غيره كاللوح المحفوظ . قال الله تعالى « يمحو الله مايشاء ويثبت وعنده أم الكتاب »[3] أي أصله الذي لا يغير فيه شيء كما جاء في جامع الترمذي[4] « فرغ ربك من العباد فريق في الجنة وفريق السعير » ومن علم الله موته مؤمناً فليس بشقي بل هو سعيد وان تقدم منه كفر وقد غفر ، ومن علم موته كافراً فشقي وان تقدم منه ايمان وقد حبط . وفي قول الامام الأشعري تبين أنه لم يكن ايماناً فالسعادة الموت على الايمان والشقاوة الموت على الكفر ويترتب على الأولى الخلود في الجنة وعلى الثانية الخلود في النار . قال تعالى « وأما الذين سعدوا ففي الجنة خالدين فيها »[1] وقال سبحانه

---

(١) انظر : المسودة / ٢٦ والعدة في أصول الفقه ١ / ٣١٦ ، والتبصرة / ٦٧ .
(٢) انظر : جمع الجوامع مع حاشية العطار ٢ / ٤٦٨ وكذا شرح الكوكب المنير ١ / ٤٦٨ .
(٣) الرعد / ٣٩ .
(٤) الترمذي بكتاب القدر ٤ / ٤٥٥ .

ب - تنظيم البرنامج :

تقوم كل كلية بتقديم برنامج تطويري لأعضاء هيئة التدريس بها ، ويقدم البرنامج على فترتين : الفترة الأولى في بداية العام الدراسي ويشكل محدد خلال فترة التسجيل أو قبله بأسبوع وهي فترة محددة غالبا بأسبوعين يكون فيها أعضاء هيئة التدريس متواجدين وغالبا لا يكونون خلال هذه الفترة مكلفين بأي أعمال مما يتيح لهم المشاركة في هذه البرامج بشكل مريح كما أن أكثرهم قد عاد من الاجازة السنوية التي يمكن أن يكون البعض منهم قد قضاها في اعداد دراسات أو أبحاث أو مطالعات علمية مفيدة يمكن أن يشارك بها في البرنامج .

أما الفترة الثانية فان الباحث يقترح أن تكون خلال عطلة الربيع أي بين الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي ، غالبا ما تتراوح مدتها من أسبوعين إلى عشرين يوما وهي مدة كافية لبرنامج مكثف مقصور على أعضاء هيئة التدريس .

ج - محتويات البرنامج :

حيث أن البرنامج في حد ذاته يهدف إلى تطوير عضو هيئة التدريس مهنيا وعلميا ولأن محتواه العلمي لا يتصف بصفة الثبات كما ذكرنا سابقا لأن الغرض منه هو تقديم الجديد لذلك فان كل كلية تقع عليها مسئولية اعداد البرنامج العلمي المطلوب الملائم لمنسوبيها . الباحث يرى أن يشمل محتوى البرنامج الخبرات التي تساعد على تطوير أعضاء هيئة التدريس علميا ومهنيا واداريا وشخصيا والتي تتمثل غالبا في الأمور التالية :

- الجديد من الحقائق العلمية سواء في مجال التنظير أو التطبيق .
- عرض للتطبيقات الحديثة أو المطورة للتقدم العلمي في مجال التخصص .
- الأفكار والتطبيقات الحديثة في مجال التدريس وطرقه والاختبارات والمقاييس، ووسائل التقويم والوسائل التعليمية وغيرها من الأمور التي تساعد المدرس على أداء واجبه بشكل أفضل ودورات في الاحصاء والحاسب الألي وكيفية الاستفادة منه .
- عرض للمشكلات العلمية أو المهنية والإدارية التي تواجه عضو هيئة التدريس في عمله .
- الرؤى المستقبلية في مجال البحث والتطبيق والتطوير الذاتي لعضو هيئة التدريس .
- مناقشة المناهج وفلسفتها والأسس التي بنى عليها .

د ـ أسلوب تنفيذ البرنامج :

لما كان البرنامج مرنا ، فان كل كلية لها مطلق الحرية في اختيار الأساليب التي تراها مناسبة لتنفيذ محتوى البرنامج ذات الصفة غير الثابتة . ويقترح الباحث الأسلوبين التاليين لتنفيذ البرنامج التطويري لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات :

١ ـ المحاضرات التخصصية :

تقدم كل كلية محاضرات تخصصية لأعضاء هيئة التدريس بها حيث يقوم بعض أعضائها ، أو من يستضاف من خارج الكلية أو من خارج الجامعة ، بالقاء محاضرة تخصصية في مجال علمه تشمل على ما يلي :

(أ) استعراض الأفكار العلمية والتطبيقية الجديدة في مجال تخصصه ومناقشتها .

(ب) استعراض أهم الأبححاث أو الكتب الجديدة في مجال التخصص ومناقشة نتائجها .

(جـ) تقديم مالديه من أفكار جديدة في مجال تخصصه نتيجة لأبحاثه أو دراساته المستقلة .

ويناقش أعضاء هيئة التدريس المحاضر ، ويقومون بتدوين الملاحظات والنتائج ومتابعة ما استفادوه من أفكار عن طريق قراءات خاصة ومحاولة ادخال الجديد في صلب ما يدرسونه لطلابهم أو الانتفاع به في أبحاثهم .

٢ ـ الندوات التخصصية والعامة :

يشمل هذا الأسلوب اقامة ندوات اما تخصصية أو شاملة تتناول موضوعات محددة الغرض منها توسيع دائرة المعرفة وتعميق الفهم في موضوعات ذات جانب كبير من الأهمية بعمل عضو هيئة التدريس المهني وتخصصه العلمي وتعريفه بخطط الجامعة وامكاناتها ودورها في المجتمع وتناقش هذه الندوات ما يلي :

(أ) موضوعات محددة أو مشكلات محددة تتعلق بالتخصص العلمي لعضو هيئة التدريس .

(ب) موضوعات مشكلات تتعلق بقضايا علمية عامة ذات مردود فكري وعلمي على عضو هيئة التدريس .

(جـ) موضوعات أو مشكلات تتعلق بعملية التعلم والتعليم وماستجد من نظريات أو أبحاث تتعلق بمهنة التدريس .

(د) موضوعات وقضايا تتعلق بدور الجامعة في المجتمع ودور عضو هيئة التدريس في المشاركة في تنمية المجتمع ومعالجة مشكلاته .

(هـ) موضوعات تتعلق بالجامعة وماتعانيه من مشكلات علمية أو ادارية ودور عضو هيئة التدريس في المشاركة على حلها وكذلك مساهمته في بناء الجامعة وتطويرها والتعرف على لوائحها وأنظمتها الادارية والمالية .

ويلاحظ عند عقد هذه الندوات مايلي :

(أ) أن تكون مفتوحة لجميع أعضاء هيئة التدريس ويسمح لعضو هيئة التدريس في أي جامعة الالتحاق بالندوة المنعقدة في أي جامعة فمثلا عضو هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل يمكنه الالتحاق بالندوة المقدمة في جامعة أم القرى وعضو هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز يمكنه من الالتحاق بالندوة المقدمة بجامعة الملك سعود أو غيرها حسب التخصص ومدى ملائمة الندوة لعضو هيئة التدريس وتوجهاته العلمية .

(ب) بامكان عضو هيئة التدريس المتميز في جامعة من الجامعات أن يستدعى ويشارك في الندوة لدى الجامعة الأخرى لكي يقدم للأخرين خلاصة تجربته العلمية والتدريسية .

(جـ) أعضاء هيئة التدريس الذين لهم أبحاث متميزة أو مطورة يمكن استدعائهم للمشاركة في الندوات ليقدموا خلاصة أبحاثهم ودراساتهم للمشاركين في البرنامج .

(د) بامكان العلماء أو الخبراء المتميزين والذين يعملون في أجهزة الدولة أو غيرها (أي من خارج الجامعة) أن يساهموا في الندوات وان يقدموا خلاصة أبحاثهم أو مطالعاتهم أو تجاربهم التطبيقية للمشاركين في البرنامج .

وفي نهاية البرنامج يقسم أعضاء هيئة التدريس إلى مجموعات بغض النظر عن التخصص وانما بناء على الصداقة والمودة لمناقشة المشكلات الشخصية لعل من لديه مشكلة يجد حلها عند زميله .

هـ ـ الاستعداد للبرنامج :

هناك عدة أمور وإن كانت تبدو بسيطة وسهلة إلا أنها تعتبر مهمة جدا لتسهيل نجاح البرنامج وتحقيق غايته منها :

١ ـ تقوم الجامعة بتأمين جميع الحاجات الضرورية المطلوبة للبرنامج من توفير قاعات للاجتماعات والندوات ومايتفرع عنها من لجان صغيرة وكذلك القاعات المطلوبة للمحاضرات التخصصية وكذلك ما هو مطلوب لهذه المحاضرات والندوات من مطبوعات أو أجهزة طبع أو نسخ أو تصوير .. الخ .

٢ ـ فتح المعامل المطلوبة وتوفير الأجهزة العلمية المطلوبة اذا اقتضت الحاجة لمثل ذلك .

٣ ـ ارسال الدعوة لأعضاء هيئة التدريس المتميزين المطلوب منهم المشاركة في البرنامج وتحديد المطلوب منهم وذلك بوقت كاف يسمح لهم بالاعداد والمشاركة الفعالة .

٤ ـ توفير أماكن الاقامة والتنقل للمشاركين من خارج الجامعة خاصة المطلوب منهم المشاركة وتقديم مالديهم من خبرات .

٥ ـ الاعلان عن هذه البرامج في الوسط الجامعي في كافة الجامعات السعودية بوقت كاف وتبين الجامعة التي تقيم البرنامج موضوع البرنامج وفكرته حتى يتمكن اعضاء هيئة التدريس في الجامعات من اتخاذ القرار المناسب . ويفضل أن يكون ذلك قبل موعد الاجازة السنوية بوقت كاف يسمح باتخاذ القرار .

٦ ـ تقوم الجامعات السعودية بالتنسيق فيما بينها في البرامج التي تقدمها ـ اذا أمكن ـ لكي يسهل على أعضاء هيئة التدريس الالتحاق بالبرامج المطلوبة ، ويسهل ايضا على المطلوب منهم المشاركة للتوفيق فيما يطلب منهم وفيما يصلهم من طلبات أو فيما يكلفون به من أعمال في جامعاتهم أو أماكن عملهم .

٧ ـ في نهاية البرنامج يتم طبع ماقدم فيه من محاضرات وما توصل اليه من نتائج وتوصيات في الندوات والمناقشات وغير ذلك من أفكار علمية أو تطبيقية تفيد عضو هيئة التدريس ، وتوزع على المشاركين ، ويتم أيضا تبادل مثل هذه النتائج المطبوعة بين الجامعات حتى تعم الفائدة منها .

٨ ـ أن توزع بطاقات الدعوة قبل بداية الاجازة السنوية « الصيف » وتكون مشتملة على المواضيع التي سوف تناقش ، وهناك فقرة مفتوحة تعبأ من قبل عضو هيئة التدريس لاضافة المواضيع التي يرغب في مناقشتها أو التدرب عليها وتعود هذه البطاقة إلى الجهة المنظمة من أجل التنسيق ومعرفة عدد المشاركين .

٩ ـ البرنامج يمكن تطبيقه في كل كلية على حده أو على مستوى الجامعة كذلك يمكن

تطبيقه بين الكليات المتجانسة في عدد من جامعات المملكة أو على مستوى عدد من الجامعات .

- تقويم البرنامج :

يتم في نهاية البرنامج تقويم البرنامج من قبل اللجنة المكلفة باعداده . ويشارك في عملية التقويم جميع أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البرنامج اذا أمكن ، ويكون ذلك عن طريق استمارة توزع على المشاركين في البرنامج وينبغي أن يشمل التقويم جوانب عديدة منها :

١ ـ المحتوى العلمي للبرنامج ومدى الاستفادة منه في التخصص والطريقة والاداة .
٢ ـ مدى فهم دور التعليم العالي بشكل عام ودور عضو هيئة التدريس بشكل خاص في المشاركة والبناء تجاه المجتمع .
٣ ـ مدى توفر الامكانات المساعدة من قاعات وأجهزة وغير ذلك مما سبق التنويه عنه .
٤ ـ مدى توفر الخدمات الأخرى مثل المواصلات وأماكن الاقامة اذا كانت موفرة من قبل الجامعة . . . الخ .
٥ ـ وقت البرنامج ومدى ملائمته للمشاركين .
٦ ـ أي ملاحظات مفيدة أو مقترحات لتحسين البرامج القادمة .

النتائج والتوصيات :

أبرزت الدراسة وضوح عظم مسؤولية التعليم الجامعي تجاه المجتمع ، وأهمية عضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة ، والحاجة إلى إيجاد برامج لتطوير أعضاء هيئة التدريس .

أظهرت الدراسة أن برامج تطوير عضو هيئة التدريس جزء لا يتجزأ من نظام الجامعة ككل لأن العمل على تطوير عضو هيئة التدريس يقود إلى تطوير نظام الجامعة ، مما يقود إلى المساهمة في تطوير المجتمع .

وأكدت الدراسة أن النجاح في تطوير أعضاء هيئة التدريس لا يعتمد على استقطاب أقل أو أكثر الأعضاء فعالية للانضمام للبرنامج ، بل بقدر نجاح البرنامج نفسه اذا تمكن من تبني سياسات تنظيمية تعتمد على فهم محيط العمل بالنسبة لعضو هيئة التدريس ، وتطوير طرق التدريس والمواد التعليمية والأجهزة والمناقشة والتقويم

وأساليب الحوافز ، والأساليب الحديثة في البحث العلمي ، وفهم ظروف المجتمع الحالية والمستقبلية .

وتوصي الدراسة بضرورة اتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لحضو المؤتمرات والندوات العلمية والمساهمة في اللجان الاستشارية ، على أن كل من تتاح له فرصة المشاركة أن يقدم تقريرا لبقية أعضاء القسم ، ويكون هناك نظام مدروس لاحقية المشاركة .

واقترحت الدراسة برنامج تطوير عضو هيئة التدريس يمكن تطبيقه على فترتين في العام الدراسي لمدة أسبوعين أو ثلاثة أسابيع ، ويكون مقتصرا على أعضاء هيئة التدريس بجانب أعمالهم الروتينية التي يقومون بها ، ويكون مشتملا على الآتي :

١ ـ التطوير الاداري :

ويتضمن محاضرات وندوات يلقيها المسؤلون في الجامعة تناقش دور الجامعة وبرامجها وامكانياتها المادية والمعنوية وعلاقتها بالمؤسسات الأخرى ، والأمور المستجدة التي تتعلق بايجاد برامج جديدة أو تعديل أو الغاء برامج قائمة ، عملا بمتطلبات الخطط التنموية ، أو تنفيذا لبعض التوصيات التي أقرت على سبيل المثال في ندوة عضو هيئة التدريس أو في الندوة الفكرية لرؤساء ومديري الجامعات بدول الخليج ، كما تعد كل جامعة كتيب يوزع على اعضاء هيئة التدريس يكون مشتملا على أنظمة ولوائح الجامعة والمراكز الموجودة بها وكل ما تنوي الجامعة تحقيقه ، وما هو مطلوب منها عمله ، كما تناقش كيفية التعامل مع الطرق العلمية في حل المشكلات الادارية والأكاديمية ومشكلات القبول والتسجيل واتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس في انجاز بعض الأعمال الادارية .

٢ ـ التطوير العلمي :

تنظيم ندوات ولقاءات بين أصحاب التخصص الواحد يتولى الأكثر خبرة شرح وتوضيح طبيعة العمل ونتائج خبراتهم في مجال التدريس والبحوث والنشاطات الأخرى ، وكذلك الاتجاهات الجديدة في مجال تخصصهم ، والكتب المؤلفة والبحوث المنشورة ، ومن المواضيع التي تناقش الاستفادة من التكنولوجية الحديثة ، واستخدام الوسائل التعليمية ، ومناقشة كيفية الاستفادة من القياس والتقويم في العملية التعليمية ، والاختبارات وأنواعها .

ـوات التخصصية الفلسفة العامة للمناهج وكيفية تطوير
، في هذا المجال ، ومدى خدمة المناهج للحاجات الضرورية
يواجهها المجتمع ، والتطورات الحديثة في طرق التدريس
م بعضها كالمناقشات ، العمل الفريقي ، التدريس الاكتشافي
أما في الأقسام الأكاديمية ، وعلى فترات طويلة ، يمكن مناقشة
مقرر وتحديد أهدافها ومفرداتها وتضمينها كل جديد بنفس
، مقرر بالمقررات الأخرى وكذلك مناقشة البرنامج كوحدة
أخرى .

الشخصي :
البرنامج يقسم أعضاء هيئة التدريس إلى مجموعات ، بغض
، وانما بناء على الصداقة والمودة ، لمناقشة مالا يمكن مناقشته في
، هذه الاجتماعات المشكلات الشخصية سواء أكانت عائلية أم
على التكيف . فقد يجد بعض الأعضاء حلا لمشكلته عند البعض
يع الجامعة الاطلاع على ما يعانيه أعضاء هيئة التدريس من
لى حل تلك المشكلات ـ ان وجدت ـ من ناحية أخرى .

ج التي أشرنا اليها مثل التطوير الاداري والتطوير العلمي
طوير الشخصي ، تختلف المواد التي تناقش فيها حسب حاجة
س .

بالاضافة إلى ما ذكر اقامة ثلاث دورات ثابتة في بداية كل فصل
، الدورة الاولى عن الاحصاء والحاسب الالي والاستفادة منه ،
الوسائل التعليمية وتكنولوجية التعليم والاتجاهات والأساليب
دريس ، الدورة الثالثة عن التقويم والاختبارات وتتدرج هذه
بعها من دورة إلى أخرى .

المراجـــع

١ ـ جبرائيل بشارة ، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية ، المؤسسة العلمية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ١٤٠٦ ، ص ٣٠ .

٢ ـ محمد عبد الحليم مرسي ، حتى يكون هناك شيء من الانصاف لعضو هيئة التدريس في جامعاتنا العربية ، رسالة الخليج العربي ، العدد الثامن عشر ، السنة السادسة ١٤٠٦ هـ / ١٩٨٦ م، ص ٢٤٩ ـ ٢٥٠ ،

٣ ـ محمد عادل سودان ، تهيئة الأستاذ الجامعي ، ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية ، المنعقدة بجامعة الملك سعود ١٤ ـ ١٧/٥/١٤٠٣ هـ، ص ٩٢ .

٤ ـ Harthı, Ali.H., 1985, Astudy of Facalty Development Needs As Preceived by Administrators and Faculty Members in Saudi Arabian Universities, Unpublished Doctor al Dısertation, Unnivrity of Houston, University park,pp viii - xi .

٥ ـ عبد الرحمن عدس ، عضو هيئة التدريس الجامعي ، ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية ، المنعقدة بجامعة الملك سعود ١٤٠٣ هـ ، ص ١٢ .

٦ ـ حامد عبد المقصود وعبد الله الفيصل الشهري ، وسائل وأساليب الاعداد التخصصي والتربوي لعضو هيئة التدريس بالجامعة ، ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية ، المنعقدة بجامعة الملك سعود ١٤٠٣ هـ ، ص ٢١ .

٧ ـ محمد عيسى فهيم ، إعداد أعضاء هيئة التدريس في الخارج ومشكلات المعرفة والتعليم في الغرب ، ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية ، المنعقدة بجامعة الملك سعود ١٤٠٣ هـ ، ص ١٩ .

٨ ـ موفق حياوي علي ، دراسة مقارنة لأعداد وتدريب الأستاذ الجامعي ، مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد ٢٢ ذو القعدة ١٤٠٧ هـ ، ص ٨٢ ـ ٨٣ نقلا عن :
Onushkin, V.G., 1977, The Role of Universities in Post - Experience Higher Education in the Field of University Teaching at the Western Australian Institute of Technology. Paris: International Instiute for educational planning.

٩ ـ Berguist, W., and Phillips,s., «1978» A Hand Book for Faculty Development 3rd ed, council of Colleges, Washington, D.C,PP3 - 6 .

١٠ ـ Gaff J.1977 Faculty Development the state ot the art, American Behavior Al scientist, 1978, PP. 62 - 63 .

١١ ـ جورج براون ومادلين أتكنز ، تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية ، ترجمة ، محمود سيد محمد ، رسالة الخليج العربي ، العدد ٣٠ السنة التاسعة ١٤٠٩ هـ ، ص ٧٣ .

١ ـ نفس المصدر ، ص ٧٦ .

١ ـ موفق حياوي علي ، مرجع سابق ص ٨٤ ـ ٨٥ نقلا عن :

Perers, H.and Lonsdale, A. 1975, Post - Experience Higher Education in the Field of University Teaching at the Westrn Australian Institute of Technology. Paris: International Instute for educalional Planning.

١ ـ محمد عبد العليم مرسي ، التعليم العالي ومسئولياته في تنمية دول الخليج العربي دراسة تحليلية تربوية لاعمال الندوة الفكرية الاولى لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية ٩ ـ ١٢ ربيع الأولى ١٤٠٢ هـ ، مكتب التربية لدول الخليج ـ الرياض ١٤٠٥هـ ـ ١٩٨٥ م ، ص ٢٣ .

١ ـ موفق حياوي علي ، مرجع سابق ، ص ٨٩ نقلا عن محمد سعيد أبو طالب ١٩٨٤ ، تكوين الأستاذ الجامعي في اطار التعليم المستمر ، الأهداف والبيئة التنظيمية ، آفاق تربوية ، مركز البحوث التربوية والنفسية جامعة بغداد ، ص ٧٩ ـ ١٠٤ .

١ ـ موفق حياوي علي ، مرجع سابق ص ٨٧ نقلا عن لبيب رشدي وآخرون ١٩٨٤ ، المنهج منظومه لمحتوى التعليم ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ص ٢٦٦ ـ ٢٧٠ .

١ ـ موفق حياوي علي ، مرجع سابق ص ٨٨ نقلا عن عزيز صبحي خليل ١٩٨٥ ، أصول وتقنيات التدريس والتدريب ، الموصل ، مطبعة جامعة الموصل ، ص ٤١٤ ـ ٤١٥ .

١ ـ لائحة مركز تطوير التعليم الجامعي ، ١٤٠٧ هـ ١٩٨٧ م ـ جامعة الملك عبد العزيز ص ب ١٥٤ جدة ٢١٤٤١ المملكة العربية السعودية .

١ ـ Fuller, Francis I, « Aconceptual Framework for a personalized Teacher education program in Theory into practice. Ohio State University, Columbus, Ohio, April 1974 P.P. 112 ' 122

مجلة جامعة أم القرى   السنة الخامسة   العدد السابع   العام ١٤١٣ هـ

تقويم
برنامج الدبلوم العام في التربية
بكليات التربية للبنات
في بعض مدن المملكة العربية السعودية
من وجهة نظر الدارسات

إعـداد
الدكتورة آسيا حامد ياركندي*

* حصلت على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس من كلية التربية للبنات بمكة عام ١٤٠٨ هـ ، عملت وكيلة للكلية لشئون الدراسات العليا . وتعمل أستاذاً مساعداً بقسم المناهج وطرق التدريس .

« فأما الذين شقوا ففي النار لهم فيها زفير وشهيق خالدين فيها ».[2]

٢٤ ـ مسئلة : الاستعلاء والعلو :

المراد أن الآمر اذا أمر غيره هل يلزم له رتبة العلو أو الاستعلاء أم لا ؟

اختلف أهل العلم في ذلك ، فقال الامام أبو الحسن الأشعري بعدم لزوم العلو والاستعلاء للآمر.[3] وحجته في ذلك هي :

أولاً : استدل بقوله تعالى حكاية عن فرعون « ان هذا لساحر عليم . يريد أن يخرجكم من أرضكم فماذا تأمرون »[4] وجه الاستدلال : انه لم يكن للقوم علو عنده ولا استعلاء .

ثانياً : ان العقلاء لا يذمون الأدنى بأمره للأعلى اذ لو كان العلو شرطاً لما تحقق الامر من الأدنى .

٢٥ ـ مسئلة : الواضع للغة :

المراد من الذي وضع اللغة العربية ابتداء فهل الواضع لها الله عز وجل أم العباد أم أن بعضها موضوع من الله تعالى والبعض الأخر موضوع من العباد . أم خلاف ذلك ؟

لقد اختلف أهل العلم فيمن وضع اللغة على أقوال . فقال الامام أبو الحسن الأشعري بأن الواضع للغة هو الله سبحانه وتعالى وبذلك فهي

---

(١) هود / ١٠٨ .

(٢) هود / ١٠٦ ، ١٠٧ .

(٣) انظر : تيسير التحرير ١ / ٣٣٨ ، وفواتح الرحموت ١ / ٣٦٩ .

(٤) الأعراف / ١٠٩ .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص البحث

يهدف البحث إلى دراسة وتحليل واقع برنامج الدبلوم العام في التربية والتي تقدمها وكالة الرئاسة لكليات البنات من حيث أساليبه وعلاقته بتحسين مستوى أداء المعلمات في العملية التعليمية ويهدف هذا البرنامج إلى إعداد المعلمات غير المؤهلات تربوياً واللاتي يعملن بمدارس التعليم العام .

وتتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي :

ماواقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث الايجابيات والسلبيات من وجهة نظر الدارسات في هذا البرنامج ؟

ويشتق من هذا التساؤل تساؤلات فرعية تتناول عدة مجالات في البرنامج .

عينة البحث :

تكونت العينة من جميع الدارسات بالبرنامج في العام الجامعي ١٤١١ هـ بكليات التربية للبنات في كل من : الرياض ـ جدة ـ مكة .

نتائج البحث :

١ ـ الرغبة في تطوير المهارة المهنية وتنمية المعارف من أهم الأسباب الحقيقية لالتحاق الدارسات بالبرنامج بنسبة ٥٥,٣ ٪ .

٢ ـ تتطلع الدارسات إلى تعلم مايمكن تطبيقه عند العودة لأعمالهن ورفض المعلومات ذات الصبغة النظرية البحته . وكلما شعرت الدارسة بمدى استفادتها من المادة في الواقع العملي المباشر لها أدركت بالتالي مدى أهمية تلك المادة والعكس صحيح .

٣ ـ مستوى تحقق الأسس المعيارية في البرنامج كالتالي :

أ ـ يقع معياران فقط في مستوى (بدرجة كبيرة) أى بنسبة ٥,٢ ٪ وهذا يعبر عن الجانب الإيجابي للبرنامج .

ب ـ يقع ١٨ معيارا في الحد الأقصى من مستوى (بدرجة متوسطة) أى بنسبة (٤٧,٤) وهذا يعبر عن الجانب الإيجابي إلى حد ما للبرنامج .

جـ ـ يقع ١٨ معياراً في الحد الأدنى من مستوى (بدرجة متوسطة) أى بنسبة (٤٧,٤) وهذا يعبر عن الجانب السلبى للبرنامج .

وفي نهاية البحث توصيات تتصل بتساؤلاته للعمل على تطوير البرنامج .

الفصل الأول
مشكلة البحث

مقدمـــة :

تسير حركة التطوير التربوي في المملكة بخطاً حثيثة ويحرص القائمون عليها أن تكون حركة شاملة وعلمية لمختلف عناصرها بشكل متواصل وجاد ، لما تقدمه التربية من إثراء وتنوير وتقدم للحياة عامة ، وقد اتجهت اليها عناية المسؤولين لتساير التقدم العلمي والتطور الفكرى والحضارى ولتسلم مسيرتها من عوامل الاخفاق والتأخر . . ومن بين أهم تلك العناصر التي نالت الاهتمام كأهم عنصر في العملية التربوية « المعلم » حيث تشير الدراسات التربوية إلى أن دور المعلم بشكل عام يمثل ٦٠ ٪ من التأثير في تكوين الطالب بينما تشترك بقية العناصر الأخرى في العملية التربوية بـ ٤٠ ٪ فقط (٣ : ١٨) ، وهذا يوضح الدور الهام والخطير الذى تقوم به برامج إعداد المعلم ، ويوضح مدى الحاجة إلى ذلك الاعداد ، فمهما اكتسب المعلم من خبرة فهو في حاجة ماسة إلى ما يدعم تلك الخبرة بدراسة علمية للجوانب التربوية المختلفة ليتعرف على إيجابياتها وأسرارها ويمتلك الكفايات المهنية السليمة لينطلق أثناء تأدية عمله من أرض صلبة ويمضي على سبل واضحة مستنيرة .

وقد أدركت المملكة العربية السعودية أهمية هذا الإعداد التربوي للمعلمة السعودية ففتحت المعاهد والكليات لإعداد المعلمة السعودية وتوفير فرص العمل للفتاة السعودية في جو يحفظ جوهرها الكريم وشخصيتها العربية الأصيلة في ظل الدين والقيم . وتؤكد الدراسات العلمية التي أجريت لمعرفة أثر التعليم في الاتجاهات نحو عمل المرأة السعودية أن (٩٤,٨ ٪) من الطالبات الجامعيات يفضلن مجال التعليم (٤) . وأدى ذلك إلى اتاحة الفرصة لخريجات الجامعات من الكليات الأدبية واللاتي لا يحملن مؤهلاً تربوياً من العمل في مهنة التعليم . وانطلاقا من المسلمة القائلة أن التعليم عملية متشابكة ومتداخلة تؤثر فيها عناصر كثيرة تتطلب إعداداً مسبقاً ولا يمكن نجاحها باكتساب الخبرة الميدانية وحدها ، وتجسيدا لاهتمامات المسؤولين بقضية إعداد المعلم والتي هي قضية التربية نفسها . . أنشأت وكالة الرئاسة لكليات البنات برنامج الدبلوم العام في التربية لتلك الفئة من معلمات مراحل التعليم المختلفة لاتمام تأهيلهن المهني لتحقق لهن الأهلية الكاملة للاضطلاع بأعبائهن

التعليمية لتصبح كل معلمة مشاركة في العملية التعليمية معدة إعداداً تربوياً لتهيأ لم فرص العمل المبني على الفهم وتكامل العناصر واستثمار طاقتها وتوجيهها لتؤدي دورها التربوي الذي يعد من أبرز الأدوار أثراً وفاعلية . . ووضعت مسؤولية تنفيذ ذلك البرنامج على عاتق كليات التربية للبنات منذ عام ١٤٠٨ هـ .

وتجدر الإشارة إلى أن نظام الدراسة في برنامج الدبلوم العام في التربية (ملحق ١) تتضمن المقررات التربوية والنفسية المقررة لطالبات الفرقتين الثالثة والرابعة بكليات التربية للبنات ولم يخضع ذلك النظام لدراسات تقويمية تضع في اعتبارها الفرق بين الدارسات في برنامج الدبلوم العام ممن مارسن العمل التدريسي بالمدارس دون إعداد تربوي وبين طالبات الفرقة الثالثة والرابعة بالكليات اللاتي يتدربن على ذلك العمل في نطاق ضيق خلال دروس التربية العملية الميدانية .

فإذا كان التقويم هو الجسر الذي يمنحنا الفرصة لأن نعبر المسافة بين واقعنا الذي نعيشه والأهداف التي نتطلع إليها . . فهو بهذا الوصف أداة المربين للانتقال بالممارسة التربوية مما هو قائم إلى ذلك الذي ينبغي أن يكون بل ذلك الذي يمكن أن يكون (١٠ : ٤) .

من هنا برزت الحاجة إلى إجراء دراسة تقويمية لبرنامج الدبلوم العام في التربية بكليات التربية للبنات من أجل الوقوف على واقعه بما فيه من إيجابيات وسلبيات ومن ثم المساهمة في تطويره وتحسينه حتي يحقق الأهداف المرجوة منه .

مشكلة البحث :

من العرض السابق يتضح لنا ضرورة الاهتمام بالمعلمة من حيث إعدادها وتدريبها وتقويمها المستمر وتوفير احتياجاتها الأساسية حيث أصبح برنامج الإعداد التربوي جزءاً أساسياً من أي برنامج أو سياسة تعليمية تضعها الدولة لمعلميها . والبحث الحالي محاولة لدراسة وتحليل واقع أحد هذه البرامج وهو برنامج الدبلوم العام في التربية بكليات التربية للبنات من حيث أهدافه وأساليبه وعلاقته بتحسين مستوى أداء المعلمات في العملية التعليمية .

لذلك يمكن حصر مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي :

ماواقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث الإيجابيات والسلبيات من وجهة نظر الدارسات في هذا البرنامج ؟

ويشتق من هذا التساؤل الرئيسي تساؤلات فرعية تتناول عدة مجالات في البرنامج :

١ ـ ما آراء الدارسات في مدى أهمية مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية ؟
٢ ـ إلى أى مدى ساهمت تلك المقررات في إفادة الدارسات مهنياً ؟
٣ ـ ما ايجابيات وسلبيات برنامج الدبلوم العام في التربية في ضوء الأسس المعيارية لهذا النوع من البرنامج ؟
٤ ـ هل تتفاوت هذه الإيجابيات والسلبيات من وجهة نظر الدارسات في كليات التربية للبنات في كل من الرياض ـ جدة ـ مكة .

أهميــة البحث :

تتمثل أهمية هذا البحث في تقديم صورة واقعية عن برنامج الدبلوم العام في التربية بكليات التربية للبنات . ذلك أن دراسة الواقع وتحليله تعد الخطوة الأساسية الأولى للتغيير والتطوير . وبعد مضى أربع سنوات على هذا البرنامج فإن الباحثة ترى أنه قد آن الأوان لتقويمه ومعرفة مدى ما حققه من أهداف . ولا شك أن هذه المحاولة (في حدود علم الباحثة) هي الأولى التي تعالج هذا البرنامج ميدانياً الأمر الذى سيلقي الضوء على واقعه سلباً وايجاباً مما يمكن إن شاء الله من التوصل إلى بعض النتائج التي يمكن الإفادة منها لتطويره لتحقيق أهدافه . . وبالتالي العمل على مواجهة السلبيات بالأساليب العلاجية .

الدارسة : المعلمة الملتحقة ببرنامج الدبلوم العام في التربية وهي الحاصلة على درجة البكالوريوس التي تمنحها كليات الآداب والعلوم أو أي درجة أخرى معادلة . وليس لديها مؤهل تربوي . وتعمل معلمة في مدارس التعليم العام بالرئاسة العامة لتعليم البنات أو في أية جهة تعليمية نسائية .

نامج الدبلوم العام في التربية : هو البرنامج الذي يقدم في كليات التربية للبنات دف إعداد المعلمات غير المؤهلات تربوياً واللاتي يعملن بمدارس التعليم العام . ارسة مهنة التدريس على أسس تربوية سليمة من خلال دراستهن مقررات تربوية فسية لمدة عام دراسي واحد .

ـــدود البحـــث :

تُعالج مشكلة هذا البحث في إطار الحدود التالية :

- من حيث البرنامج موضوع التقويم : هو البرنامج المعد من وكالة الرئاسة لكليات البنات ـ الرئاسة العامة لتعليم البنات ـ وهو البرنامج الخاص الذى يتناول الجانب المهني فقط من إعداد المعلمة دون الجانب الأكاديمي والجانب الثقافي .

١ ـ من حيث المنطقة : يقتصر البحث على كليات التربية للبنات في المدن التالية : الرياض ـ جـدة ـ مكة .

٢ ـ من حيث العينة : سوف تقتصر على الدارسات الملتحقات في هذا البرنامج للعام الجامعي ١٤١١ هـ دون أعضاء هيئة التدريس حيث إن :

١ ـ جميع الدارسات لديهن خبرة سابقة في مجال التدريس تتراوح بين سنة إلى عشرين سنة مما يعكس قدرتهن على تلمس الجوانب المهنية الهامة التي يحتجن إليها .

٢ ـ لم تلجأ الباحثة إلى أعضاء هيـة التدريس لأن كل عضو مسؤول عن تدريس مادة أو مادتين فقط في البرنامج وبهذا فهو قادر على إعطاء تقييم لما يُدرس فقط لا تقييم للبرنامج ككل إذ أنه لا يتم عمل لقاء بين أعضاء هيئة التدريس لوضع خطة عمل موحدة تهدف في النهاية إلى تحقيق الهدف من البرنامج . كما أن ذلك ليس من أهداف البحث .

٣ ـ تتفاعل الدارسات مع البرنامج ككل من خلال دراستهن للمواد المقررة المختلفة . وبهذا يمكن لهن إصدار حكم عام على البرنامج في نهايته .

الفصل الثاني
الاطـــار النظري

١ : أهمية الإعداد التربوي للمعلم :

خطت تربية المعلمين خطوات سريعة مسايرة تغير وظيفة المعلم التي كانت ـرة على نقل الخبرات والمعارف للتلاميذ لحفظها فقط وتجاوزتها إلى ممارسة القيادة ـحث والتقصي وبناء شخصية تلاميذه على أسس علمية سليمة وتتطلب منه ـات ومهارات في الارشاد والتوجيه وفن التدريس والعلاقات والمعاملات بالطريقة ـسانية الإسلامية الصحيحة فلم يعد يكفي للنجاح في التدريس أن يكون المعلم ـكنا من مادة تخصصه العلمي وإن كان هذا شرطا أساسيا ، بل يلزمه أن يكون ـسا للموقف التعليمي بعناصره المختلفة فهناك تلميذ يتعلم له خصائص معينة ـاك بيئة منزلية يأتي منها التلميذ متأثرا بظروفها ، وبيئة مادية في الفصل ، وكذلك ـك أدوات ووسائل ومواد تعليمية مختلفة وفوق هذا كله هناك مجتمع كبير يحتاج إلى ـاطن الناجح في حياته العامة والخاصة (٨ : ٥) .

وتشير نتائج الدراسات إلى أثر الإعداد التربوي في نمو الاتجاه نحو مهنة ـريس وفي تحسين أداء المعلم ، ففي دراسة عزت عبد العظيم الطويل عام ١٩٨ م حول معرفة العلاقة بين إعداد المعلم تربوياً وتحصيل تلاميذه الدراسي ـارت النتائج إلى ما يأتي :

- إن الإعداد التربوي لمعلم المرحلة الابتدائية ظهرت آثاره في شكل تحصيل تلاميذه حيث كان متوسط هذا التحصيل (٦٦,٦٩) بينما قيمته لدى المدرس غير التربوي (٥٥,٢١) ، وكذلك الحال بالنسبة للانحرافات المعيارية فضلا عن قيمة (ت) التي بلغت عند مستوى دلالة ٠١, ٪ .
- ينعكس أيضاً الإعداد التربوي للمدرسات على تحصيل تلميذاتهن حيث بلغ عند التربويات (٦٦,٣٤) وغير التربويات (٦٠,٣٨) بالإضافة إلى قيمة (ت) عند مستوى دلالة ٠١ ٪ .

وأظهرت دراسة انطوان حبيب رحمة عام ١٩٧٨ م فاعلية الإعداد التربوي لمدرسي المرحلة الاعدادية في سوريا من خلال تناول العلاقة بين الإعداد التربوي للمعلمين وبين عملهم المدرسي ، وكانت نتائج هذه الدراسة على النحو التالي :

- ظهرت فروق ذات دلالة في المعلومات التربوية والاتجاهات التربوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الإعداد . كما ظهرت فروق ذات دلالة في المعلومات والاتجاهات التربوية عند المجموعة التجريبية بين نهاية الإعداد وبدايته وتؤشر هذه النتائج على تأثير الإعداد التربوي . في تحسين المعلومات والاتجاهات التربوية ، لكن الفروق كانت قليلة مما يؤشر على انخفاض ذلك التأثير .
- ظهرت فروق ذات دلالة في الأداء التعليمي التربوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة مما يؤشر على تأثير الإعداد التربوي في تحسين أداء المعلم المدرسي
- من دراسة معاملات الارتباط عند المجموعة التجريبية بين الأداء أثناء الخدمة وبين متغيرات الإعداد التربوي (المقررات التربوية والتربية العملية) تبين وجود ارتباط دال يؤشر على علاقة التحصيل في تلك المتغيرات بالأداء أثناء الخدمة وكذلك ظهر ارتباط دال بين الأداء أثناء الخدمة وبين المعلومات والاتجاهات التربوية ، وزاد هذا الارتباط في نهاية الإعداد عن أوله بينما كانت ارتباطات الأداء أثناء الخدمة عند المجموعة الضابطة بمتغيرات المعلومات ضعيفة وغير دالة . وكانت مع متغيرات الاتجاهات دالة لكنها لم تتغير في التطبيق الثاني بعد عامين عما كانت عليه في العام الأول . وهذه النتائج جميعها تبرهن على أن الإعداد التربوي كان العامل في تحسين عمل المعلم التربوي أثناء الخدمة .
- حسبت معاملات الارتباط الجزئية بين الأداء اثناء الخدمة عند المجموعة التجريبية وبين متغيرات الإعداد التربوي فظهرت ارتباطات دالة لكنها لم تكن مرتفعة وتؤشر هذه النتيجة على اعتدال تأثير الإعداد التربوي وعلى تأثير المقررات التربوية والتربية العملية في أداء المعلم .

وتعتبر النتائج السابقة دعوة ملحة لمتابعة برامج الإعداد التربوي للمعلم والاهتمام بها ولا يتأتى ذلك إلا من خلال استمرار التقويم للوقوف على نوعية المواد التربوية التي تُدرّس والاهتمام بتحديث استراتيجيات التدريس وتطوير أدواتها فالمعلم الكفء هو روح المناهج ولا شيء في البيئة التربوية يستطيع أن يستغني عن

[هـ]ذا الروح ، وهذا عمهل علمي يحتاج إلى دراسة جادة ولايمكن أن يعتمد على اللباقة [و] الموهبة ، بل لقد أثبت الدراسات المقارنة الحديثة وجود علاقات مباشرة بين درجة [تـ]طور المجتمع ومدى كفاية الإعداد التربوي للمعلم فيه ، أى أن تربية المعلم تعتبر [إ]حدى مؤشرات النمو والتطور في المجتمع نفسه (١ : ١٤٤).

[ثا]نيا : تقويم برامج الإعداد التربوي للمعلم :

تعرض الباحثة الدراسات السابقة التي تصدت لتقويم برامج الإعداد التربوي للمعلم للوقوف على نتائج تلك الدراسات والإفادة منها في بناء قائمة الأسس المعيارية والتي يتم في ضوئها تقويم واقع برنامج الدبلوم العام في التربية :

* دراسة (Ochekpe, 1984) هدفت إلى تحديد مشاكل التنظيم في كلية تدريب المعلمين في مدينة برينو ، نيجيريا ، والناتج عن التوسع السريع في التعليم .

ومن أهم ما أشارت إليه نتائج الدراسة للتقليل من مشاكل التنظيم ما يلي :

١ ـ ضرورة وضع سياسة قابلة للتطبيق بالنسبة لتوظيف الهيئة التدريسية وقبول الطلبة المرشحين للالتحاق بكليات التربية .
٢ ـ الابقاء على مدير ووكيل ومدرس المواد في كليات التربية لمدة لا تقل عن خمس أو أربع أو ثلاث سنوات على التوالي تدعيماً للاستمرارية والخبرة .
٣ ـ ضرورة الاستعداد المسبق لتوفير التسهيلات الأساسية مثل : المكتبة المناسبة للطلبة والمبنى الملائم للطلبة المقيمين .
٤ ـ تشجيع الوالدين والمجتمع للمشاركة في العملية التربوية .
٥ ـ الحاجة إلى برامج تدريب أثناء الخدمة كوسيلة لإعادة تدريب الهيئة غير المؤهلة .

* وفي دراسة قام بها (Bamios, 1985) لتقويم برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال في اليونان ، كان التركيز على وجهة نظر الطلبة والمعلمين والمحاضرين في تدريبهم المهني وأظهرت النتائج ما يلي :

١ ـ أن مدة سنتين لنظام كلية معلمي المرحلة الأولى ورياض الأطفال غير كاف للمعلم في الوقت الحاضر .
٢ ـ يفضل جميع المعلمين اقتراح النظام الجديد للإعداد لمدة أربع سنوات .
٣ ـ أن يكون الهدف الأساسي للتدريب هو انتاج معلمين معدين إعداداً مهنياً جيداً

قادرين على تحقيق أهداف التربية الاغريقية التي وضعت في دستور عام ١٩٧٥ م .

٤ - إن دراسة علم النفس وممارسة التربية والتدريس من أول الأولويات في برنامج التدريب .

٥ - تأتي في المرتبة الثانية من أولويات الدراسة الأكاديمية التي تتصل مباشرة بالعمل المدرسي في المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال وتعتبر هامة جداً .

* وهدفت دراسة علي مدكور عام ١٩٨٨ م ، تحديد أهداف واضحة وشاملة لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بجامعة الملك سعود والتعرف على مدى انعكاس هذه الأهداف على بقية عناصر البرنامج ، وبيان مدى تكامل جوانب البرنامج الثلاثي ، اللغوي ، والثقافي ، والمهني والوقوف على مدى فعالية البرنامج ككل ، ثم رسم تصور جديد في ضوء النتائج لما يجب أن يكون عليه برنامج كلية التربية لإعداد معلمي اللغة العربية ، وقد أظهرت النتائج عدم تحقيق أهداف الجانب المهني بدرجة كبيرة ، وأن هذا البرنامج تنقصه الفعالية والقدرة على التأثير التربوي .

* وتناول ممدوح أبو النصر وسالم هيكل عام ١٩٨٨ م مشكلات الدارسين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعي وتصور مقترح للتغلب عليها .

وانتهى البحث إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الدارسين على الوجه التالي :

١ - المقررات الدراسية : ٨٦,٤ ٪ من عينة البحث يشكون صعوبة المقررات الدراسية .

٢ - أماكن اللقاءات : أجمعت آراء عينة البحث على عدم مناسبة الأماكن المخصصة للقاء .

٣ - جدول الدراسة : ٩٣,٢ ٪ من عينة البحث تتفق على أن جدول الدراسة مضغوط وملىء باللقاءات .

٤ - طرق التدريس والوسائل التعليمية : ٧٩,٥ ٪ من عينة البحث توضح أن الطرق المستخدمة لا تثير الدارسين أو تحثهم على التفاعل مع الأساتذة المحاضرين .

توقيفية .[1] وقد استدل بالأدلة الآتية وهي :

أولاً : قوله تعالى « وعلم آدم الأسماء كلها ، ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء ان كنتم صادقين . قالوا سبحانك لا علم لنا الا ما علمتنا »[2]. وجه الاستدلال : أفادت الآية الكريمة أن آدم لم يصفها ولا الملائكة فتكون توقيفية ـ أما آدم فلأنه تعلم من الله تعالى . وأما الملائكة فلأنهم تعلموا من آدم عليه السلام . والمراد بالأسماء انما هو الألفاظ الموضوعة بازاء المعاني وذلك يشمل الأفعال والحروف المصطلح عليها .

ثانياً : استدل بقوله تعالى « ما فرطنا في الكتاب من شيء »[3] وقوله تعالى : « تبياناً لكل شيء » [4] وقوله تعالى : « اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الانسان ما لم يعلم »[5]. وجه الاستدلال : أن اللغات داخلة في هذه المعلومات .

ثالثاً : قوله تعالى : ﴿ ان هي الا أسماء سميتموها أنتم وآباؤكم ما أنزل الله بها من سلطان ﴾[6]. وجه الاستدلال : أن الله سبحانه وتعالى ذم أقواماً على تسميتهم لبعض الأشياء من غير توقيف فدل على أن ماعداها توقيفا .

رابعاً : قوله تعالى : ﴿ ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم ﴾[7] وجه الاستدلال : أن المراد بالألسنة اللغات لا الجوارح من الألسنة ، لأن اختلاف اللغات أبلغ في مقصود الآية ، فالحمل عليها أولى تسمية للشيء باسم سببه ، واذا كانت اللغات مخلوقة كانت توقيفية .

---

(١) انظر : ارشاد الفحول / ١١ وبيان معاني البديع ١ / ٥٢٦ ، وتنقيح محصول ابن الخطيب ١ / ٤٧ ، ونهاية الوصول إلى علم الأصول ١ / ٢٢ ، والابهاج شرح المنهاج ، ١ / ١٩٦ ، وحاشية العطار على جمع الجوامع ١ / ٣٥٢ ، والوصول إلى علم الأصول ١ / ١٢١ ، وفواتح الرحموت ١ / ١٨٣ ، والاحكام للآمدي ١ / ٥٦ ، ونهاية السول ١ / ١٧١ .

(٢) البقرة / ٣١ ، ٣٢ .

(٣) الأنعام / ٣٨ .

(٤) النحل / ٨٩ .

(٥) العلق / ٥٣ .

(٦) النجم / ٣٣ .

(٧) الروم / ٢٢ .

ـ المساحة الزمنية للفصل الدراسي : اجمعت الاستجابات على ضيق المساحة الزمنية لعدم تفرغهم للدراسة .

ـ مواعيد الامتحانات : أجمعت الاستجابات على عدم مناسبة مواعيد الامتحانات التي يتم تحديدها في نهاية كل فصل دراسي .

٧ ـ العلاقة بين الدارسين والأساتذة : ٧٥ ٪ من عينة البحث تفيد أن العلاقة القائمة علاقة غير حسنة .

٨ ـ العلاقة بين الدارسين والإداريين بالمركز : ٨١,٨ ٪ من عينة البحث يعانون من أساليب معاملة الإداريين بالمراكز معهم .

٩ ـ مستقبل الدارسين ببرنامج التأهيل : أجمعت الاستجابات أنهم في نهاية الدراسة لم يجدوا شيئاً ولم يحصلوا على شيء ولازالت قضيتهم معلقة .

* وكشفت دراسة فتحية عساس ١٩٨٨ م . حول « تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمة المرحلة الابتدائية في الكليات المتوسطة للبنات في المملكة العربية السعودية » عن تحقق جميع أهداف برنامج الإعداد التربوي وان اختلفت النسب المئوية لمدى تحقق هذه الأهداف. توفر جميع المعايير الخاصة بالأهداف في أهداف برنامج الإعداد التربوي ما عدا معيارين . توفر معظمها في الأهداف المتضمنة في مفردات المواد التربوية ، ما عدا مادة التربية العملية في الفصل الدراسي الثالث (ساعتان) حيث إنها تحتاج إلى وقت طويل .

كما توصلت الدراسة إلى أن أهداف برنامج الإعداد التربوي تتصف بالعمومية والغموض . وأن محتوى برنامج الإعداد التربوي لا يسهم في تقديم خبرات المواد التربوية المختلفة بصورة متكاملة ، ولا يتمشى مع خصائص نمو الطالبات ، ولا يراعى الفروق الفردية بينهن ، ولا يهتم بتطبيق المعلومات .

* وهدفت دراسة فيصل هاشم عام ١٩٩١ م إلى التعرف على وجهة نظر الدارسين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في أسلوب ومقررات التأهيل التربوي ممثلا في تدريس مقرر الوسائل التعليمية وفي توقيت الدورة .

وأظهرت النتائج ما يلي :

١ ـ تبين استجابات الطلاب أن القطاع الأكبر منهم قد أفاد من مجالات الدراسة المختلفة في برنامج الإعداد المهني خاصة الوسائل التعليمية ولكن بدرجات

متفاوتة .

- إن الطلاب يقدرون أهمية مادة الوسائل التعليمية في تدريس العلوم الإسلامية واللغة العربية والمواد عامة ويرغبون في الاستزادة منها ودراسة موضوعاتها تفصيلياً والتدريب على استخدام أنواع أخرى من الأجهزة وعلى صيانتها .
- إن أسلوب التدريس الذى اتبع في الدورة والذى يحقق قدراً من النمو المهني الذاتي للمعلم لم يكن هناك دلالة إحصائية لقبول استمراره من وجهة نظر الطلاب لأنه يختلف عن أسلوب الدراسة في المواد الأخرى ولم يعتادوا عليه .
- لا يرضى الطلاب والدارسون في الدورات المختلفة عن موعد بدء الدورة ومواعيد بدء وانتهاء المحاضرات ويرغبون في التفرغ الكامل أو نصف التفرغ .

• وقد أورد حكمة البزاز عام ١٩٨٨ م أهم مشكلات إعداد المعلمين في دول الخليج العربي كما شخصها الكثير من المسؤولين عن إعداد المعلمين أنفسهم ، ومن بين أهم هذه المشكلات ذات الصلة بالإعداد التربوي ما يلي :

١ - ضعف التكامل بين برامج إعداد المعلمين وتدريبهم ، وعدم النظر إلى مسألة تكوين المعلم باعتبارها وحدة واحدة تتألف من مرحلتين هما : الإعداد والتدريب .

٢ - قلة ممارسة مؤسسات إعداد المعلمين للاتجاهات الحديثة في البحث والتجريب والتقويم .

٣ - كما تعاني بعض مؤسسات إعداد المعلمين من مشكلات كبيرة ، شخصتها بعض الدراسات والندوات ، منها : تدني مستويات الملتحقين بها وضعف إقبال الطلبة على استخدام المكتبة ، ونقص المكتبة الحديثة فيها ، وضعف التوجيه التربوي ، وضعف الصلة بين الطالب والأستاذ في كليات التربية ، وعدم وجود بحوث تربوية ، ونقص القاعات والمختبرات ونقص الدوريات ، والمجلات . وقلة ساعات التربية العملية ، وتدني محتوى ونوعية المقررات الدراسية ، وتدني مستوى الهيئة التدريسية .

خلاصة الدراسات السابقة :

تبين الدراسات التي تصدت لتقويم برامج الإعداد التربوي للمعلم وجود اختلاف بين نتائجها وإن اتفقت جميعها على ما يلي :

أ ـ ظهر مدى إدراك الطلاب لأهمية التربية العملية والإفادة منها بل والحاجة إلى زيادة الساعات المخصصة لها . . وهذا يدل ولا شك على أمرين ، أحدهما : الحاجة إلى التدريب على الممارسات التعليمية ، ثانيهما : قلة إدراك الطلاب للترجمة الوظيفية للمواد التربوية الأخرى نظراً للطرق المستخدمة في تدريسها كمواد نظرية فقط بعيدة عن الواقع الفعلي لممارسة مهنة التعليم .

ب ـ ضرورة سد الثغرات في الفجوة الموجودة بين النظرية والتطبيق بحيث يخدم الجانب النظرى قضية إعداد المعلم القادر على التعامل مع معطيات الواقع التعليمي ومشكلاته .

جـ ـ ضرورة تنويع طرق وأساليب التدريس والتقويم لتتوافق مع المستحدثات في ميدان التربية فما زالت برامج إعداد المعلم تتبع الأطر التقليدية في التدريب وتفتقد إلى اتباع التطورات التكنلوجية .

د ـ ضرورة إعادة النظر من حين لآخر في محتوى برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها لتتناسب مع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه وأساليبه لتدريب المعلم على الأدوار الجديدة والمستقبلية ولتتعدى الأطر التقليدية المقيدة .

* لم تتوصل الباحثة إلى دراسة علمية تناولت بالتقويم الإعداد التربوي بكليات التربية للبنات بالرغم من أن هذه الكليات هي المصدر الأول الذى يغذي المدارس العامة بالمعلمات .

الفصل الثالث
اجــراءات البحث

إجراءات تنفيذ البحث والاجابة عن تساؤلاته

للحصول على بيانات كافية تساعد الباحثة في تحديد الاجابات اللازمة لتساؤلات البحث تم بناء استبانة على النحو التالى : ملحق (٢) .

أولا : بيانات أولية عن الدارسة :

ثانيا : قائمة بالمقررات الدراسية التي تدرس في البرنامج لتحديد مدى الأهمية والاستفادة منها ، وذلك للإجابة عن السؤالين الأول والثاني من تساؤلات البحث .

ثا : قائمة بالأسس المعيارية لبرنامج الإعداد التربوي للمعلم تعتبر محكاً لتقييم الواقع الحالي للبرنامج موضع الدراسة وذلك للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من تساؤلات البحث .

وقد حددت تلك القائمة من خلال الدراسات السابقة والاطلاع على :

- نماذج مختلفة من الدراسات التي تناولت تحليل مهام المعلم Task Analysis ويشير Manis & Soloman إلى أهمية هذا التحليل الذي يؤدى إلى التوجيه الصحيح للبرنامج التدريبي للمعلم وزيادة فعاليته والقضاء على الاتجاهات المعاكسة لنجاحه (١٥ : ٢٤) .

- بعض قوائم معايير تقويم البرامج التربوية مثل :

A - Standards for Accreditation of Teacher Education. (16 : 17 - 25)

B - Standards and Evaluative Criteria for the Accreditation of Teache Education (18).

C - Developing an Educationally Accountable Program. (14).

وقد تم وضع القائمة في صورة استبانة عرضت على خمسة محكمين من كلية لتربية للبنات بمكة وكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة لإبداء رأيهم في مدى شمولها ومناسبتها ، وكانت لملاحظاتهم الأثر الكبير في تعديل صياغة بعض البنود وحذف وإضافة بعضها ، وتكونت القائمة في صورتها النهائية - في ضوء ملاحظات المحكمين - من (٣٨) بندا تشتمل على المحاور التالية :

١ - أسس معيارية خاصة بالإعداد القبلي وتعبر عنها الأرقام ١ ، ٥ ، ١٠ ، ١٤ .

٢ - أسس معيارية خاصة بمحتوى البرنامج وتعبر عنها الارقام ٢ ، ٨ ، ٩ ، ١١ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٧ .

٣ - أسس معيارية خاصة بأساليب تنفيذ البرنامج وتعبر عنها الارقام ٣ ، ٦ ، ٧ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٢٩ .

٤ - أسس معياريةخاصة بالتدريب الميداني والممارسة وتعبر عنها الأرقام ١٣ ، ١٧ ، ١٨ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٨ .

٥ - أسس معيارية خاصة بأساليب التقويم وتعبر عنها الأرقام ٤ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣١ .

وللحساب ثبات قائمة الأسس المعيارية تم تحديدها باستخدام معادلة ألفا
ALPH) وذلك عند ادخال البيانات بعد تطبيق الاستبانة حيث بلغ معامل الثبات
٠,٩) ويعتبر ذلك مؤشرا مناسبا على ثبات القائمة بدرجة عالية .

اءات التطبيق :

تم توزيع الاستبانة على جميع الدارسات في الكليات الثلاث ـ الرياض ـ
ـ مكة المكرمة وعددهن (١٠٨) دارسة في نهاية العام الجامعي ١٤١١ هـ بعد
نهاء من دراستهن للمواد المقررة المختلفة ليمكن لهن إصدار حكم عام على
امج وقد بلغ عدد أفراد العينة التي أجابت على الاستبانة (٩٤) دارسة بنسبة
٪ على النحو التالي :

كلية التربية للبنات بالرياض	٤١	دارسة
كلية التربية بجدة	٣١	دارسة
كلية التربية للبنات بمكة	٢٢	دارسة
المجمـــوع	٩٤	دارسة

جدول (١) بيانات عن عينة البحث

الكليـة		الدرجة العلمية بكالوريوس	التخصص: دراسات اسلامية	لغة عربية	تاريخ	جغرافيا	لغة انجليزية	علم اجتماع	اقتصاد منزلي	علوم	الوظيفة الأساسية: معلمة	وكيلة	مديرة	موجهة	المرحلة التعليمية التي تعمل بها: رياض أطفال	ابتدائي	متوسط	ثانوي	عدد سنوات الخدمة في مجال العمل: ١ ـ ٥	٦ ـ ١٠	١١ ـ ١٥	١٦ ـ ٢٠
الرياض	التكرار	٤١	٤	٥	١١	٨	٣	٦	٣	١	٣٦	٢	ـ	٢	ـ	١٥	٢١	٥	٢٥	١٠	٥	١
	٪	١٠٠	٩،٨	١٢،٢	٢٦،٨	١٩،٥	٧،٣	١٤،٦	٧،٣	٢،٥	٨٧،٨	٤،٩	ـ	٧،٢	ـ	٣٦،٦	٥١،٢	١٢،٢	٦١	٢٤،٤	١٢،٢	٢،٥
جـدة	التكرار	٣١	٦	٣	٦	٣	٣	٥	ـ	٥	٢٩	ـ	٢	ـ	ـ	١٢	٩	١٠	١٨	١١	٢	ـ
	٪	١٠٠	١٩،٤	٩،٧	١٩،٤	٩،٧	٩،٧	١٦،١	ـ	١٦،١	٩٣،٥	ـ	٦،٥	ـ	ـ	٣٨،٧	٢٩	٣٢،٢	٥٨	٣٥،٥	٦،٥	ـ
مكـة	التكرار	٢٢	٨	٥	٦	ـ	ـ	٢	ـ	ـ	٢٠	١	ـ	١	١	١١	٦	٤	٦	١٠	٥	١
	٪	١٠٠	٣٦،٤	٢٢،٧	٢٧،٢	ـ	ـ	١٣،٦	ـ	ـ	٩١	٤،٥	ـ	٤،٥	٤،٥	٥٠	٢٧،٢	١٨،٢	٢٧،٣	٤٥،٥	٢٢،٧	٤،٥
المجموع	التكرار	٩٤	١٨	١٣	٢٣	١١	٦	١٤	٣	٦	٨٥	٣	٢	٤	١	٣٨	٣٦	١٩	٤٩	٣١	١٢	٢
	٪	١٠٠	١٩،١	١٣،٨	٢٤،٥	١١،٧	٦،٤	١٤،٩	٣،٢	٦،٤	٩٠،٤	٣،٢	٢،١	٤،٢	١،١	٤٠،٤	٣٨،٣	٢٠،٢	٥٢،١	٣٣	١٢،٨	٢،١

يوضح الجدول أن جميع الدارسات من الحاصلات على درجة البكالوريوس مع
[ج]ميع أفراد العينة في تخصصات مختلفة . وبالنسبة لوظائفهن فإن ٩٠,٤ ٪ من
[الد]ارسات يعملن معلمات في مراحل تعليمية مختلفة ابتدائي - متوسط - ثانوي في
[حي]ن أن مرحلة رياض الأطفال لا تعمل بها سوى ١,١ ٪ من العينة . وتتراوح
[سن]وات الخدمة من ١ - ١٥ سنة وما يزيد عن ذلك فعددهن لا يتجاوز ٢,١ ٪ من
[الع]ينة .

جدول (٢)

ترتيب أسباب الالتحاق بالبرنامج من حيث الأهمية

الأسـباب		الدرجة الأولى	الدرجة الثانية	الدرجة الثالثة	الدرجة الرابعة
تطوير مهاراتي العلمية وتنمية معارفي	التكرار	٥٢	٢٦	١٢	-
	٪	٥٥,٣	٢٧,٦	١٢,٨	-
فهم طبيعة العمل المدرسي ومشكلاته على وجه أفضل	التكرار	٢٠	٣٤	١٩	٨
	٪	٢١,٣	٣٦,٢	٢٠,٢	٨,٥
للحصـول على ترقية	التكرار	٥	١٦	٢٦	٢٥
	٪	٥,٣	١٧	٢٧,٦	٢٦,٦
لتغيير جـو العمل	التكرار	١٨	٩	١٨	٣٠
	٪	١٩,١	٩,٦	١٩,١	٣١,٩

يوضح الجدول أن السبب الأول لالتحاق الدارسات بالبرنامج هو تطوير
[الم]هارات المهنية وتنمية المعارف حيث حصل على أعلى نسبة ٥٥,٣ ٪ في الدرجة
[ا]لأولى للأهمية ، يليه فهم طبيعة العمل المدرسي بنسبة ٢١,٣ ٪ وتغيير سير العمل
[بن]سبة ١٩,١ ٪ في حين حصل سبب الحصول على ترقية في المرتبة الأخيرة حيث
[بل]غت ٥,٣ ٪ فقط .

أما بالنسبة للأسباب الأخرى التي ذكرتها الدارسات فتدور حول الأسباب ذاتها المذكورة في الجدول وإن كانت هناك أسباب أخرى فردية مثل :

١ ـ الرغبة في الانتقال من مدرستها إلى مدرسة أخرى . . والدراسة هي الوسيلة لذلك .

٢ ـ للتخلص من كلام الموجهة التي تشعرنا بعدم فهمنا لأننا غير تربويات

جدول (٣) درجة أهميـــة المواد ومدى الاستفادة منها

المــــواد	درجة الأهمية: الكليات: الرياض م. حسابي	جـدة م. حسابي	مكة م. حسابي	المتوسط الحسابي لعينة الكلية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة	درجة الاستفادة: الكليات: الرياض م. حسابي	جـدة م. حسابي	مكة م. حسابي	المتوسط الحسابي لعينة الكلية	قيمة كا	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التربية الإسلامية وأشهر المربين المسلمين	٢,٦٦	٢,٧١	٢,٣٦	٢,٦١	٨,٢٥	غير دالة	٢,٦١	١,٤٥	٢,٨٦	٢,٢٩	٤٦,٩١	دالة*	٠,٥٦	دالة*
اجتماعيات التربية	١,٥٦	١,٩٧	١,٨٦	١,٧٧	٦,٨٨	غير دالة	١,٤١	٢,٠٦	١,٦٨	١,٦٩	١٦,٥٢	دالة*	٠,٦٣	دالة*
المناهج	٢,٦٣	٢,٨٤	٢,٥٩	٢,٦٩	٢,٤٩	غير دالة	٢,٤٩	٢,٥٨	٢,٤١	٢,٥٠	٢,٠١	غير دالة	٠,٧٠	دالة*
وسائل تكنولوجية التعليم	٢,٧١	٢,٨٧	٢,٨٢	٢,٧٩	٢,٩٧	غير دالة	٢,٦٣	٢,٦٨	٢,٤٥	٢,٦١	٤,٢٧	غير دالة	٠,٢٨	دالة*
طرق خاصة	٢,٩٣	٢,٧٧	٢,٥٤	٢,٧٩	١٣,٨٨	دالة**	٢,٦٦	٢,٧١	٢,٣٦	٢,٦١	٨,٣٣	غير دالة	٠,٥٨	دالة*
علم نفس النمو	٢,٤٤	٢,٨١	٢,٨٦	٢,٦٦	١١,٧١	دالة***	٢,٣٦	٢,٧٧	٢,٧٧	٢,٥٩	١٢,٦٤	دالة**	٠,٧٩	دالة*
تطور الفكر التربوي	١,٨٠	١,٧١	١,٩١	١,٧٩	٢,٢٩	غير دالة	١,٧٨	١,٣٩	١,٥٩	١,٦١	٧,٥١	غير دالة	٠,٥٩	دالة*
سياسة ونظام التعليم في المملكة	٢,٠٠	٢,٤٨	٢,٢٧	٢,٢٢	٩,٧٩	غير دالة	١,٩٧	١,٨٧	٢,٣٦	٢,٠٣	٧,٣٢	غير دالة	٠,٦٩	دالة*
إدارة وتخطيط تربوي	٢,٤٤	٢,٦٤	٢,٥٩	٢,٥٤	٥,٩٦	غير دالة	٢,٠٠	٢,٤٨	٢,٢٧	٢,٢٢	٩,٧٩	غير دالة	٠,٨٥	دالة*
تقويم تربوي	٢,٦٦	٢,٨٤	٢,٨٢	٢,٧٥	٣,٥٤	غير دالة	٢,٦٦	٢,٧٤	٢,٧٣	٢,٧٠	٢,١٥	غير دالة	٠,٦١	دالة*
علم نفس تربوي	٢,٥١	٢,٧١	٢,٦٨	٢,٦٢	٤,٤٩	غير دالة	٢,٤٤	٢,٦٤	٢,٥٩	٢,٥٤	٥,٩٦	غير دالة	٠,٧٥	دالة*
صحة نفسية	٢,٦٨	٢,٨٧	٢,٨٢	٢,٧٨	٢,٦٨	غير دالة	٢,٥٨	٢,٧٧	٢,٣٧	٢,٦٩	٣,٩٣	غير دالة	٠,٧٢	دالة*

*** دالة عند مستوى ٠,٠٢   ** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٠١

نتائج البحث

أولا : المقررات الدراسية :

من خلال التحليل الاحصائي لأراء الدارسات في أهمية مقررات البرنا ومدى افادتهن مهنيا يمكن التعرف على إجابة السؤالين الأول والثاني من أسـ البحث . ويوضح الجدول رقم (٣) أهمية المواد بالنسبة للعينة الكلية باعتبار المتو الحسابي والتي يمكن ترتيبها حسب أهميتها تنازليا على النحو التالي :

١ ـ وسائل وتكنولوجيا التعليم
٢ ـ طرق خاصة
٣ ـ صحة نفسية
٤ ـ تقويم تربوي
٥ ـ المناهج
٦ ـ علم نفس النمو
٧ ـ علم نفس تربوي
٨ ـ التربية الإسلامية
٩ ـ إدارة وتخطيط تربوي
١٠ ـ سياسة ونظام التعليم في المملك
١١ ـ تطور الفكر التربوي
١٢ ـ اجتماعيات التربية

وبحساب قيمة $كا^2$ تبين من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة لدرجة أه مادتين بين وجهة نظر الدارسات في الكليات الثلاث وهما :

١ ـ مادة طرق خاصة بحد اقصى (٢,٩٣) وهو المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية وجهة نظر الدارسات بكلية مكة المكرمة .

٢ ـ علم نفس النمو بحد اقصى (٢,٨٦) من وجهة نظر الدارسات بمكة وبحد (٢,٤٤) من وجهة نظر الدارسات بالرياض .

وتتطابق ترتيب أهمية المواد مع ما جاء في الإجابة عن السؤال المفتوح والخ بالمقررات التي تقترح حذفها من البرنامج إذ أشارت نسبة كبيرة من الدارسات حذف المواد التالية :

١ ـ اجتماعيات التربية بنسبة ٩٥ ٪ .
٢ ـ تطور الفكر التربوي بنسبة ٩٠ ٪ .
٣ ـ سياسة ونظام التعليم في المملكة بنسبة ٨٩ ٪ .
٤ ـ إدارة وتخطيط تربوي بنسبة ٨٦ ٪ .

خامساً : لو كانت اللغة اصطلاحية لاحتاج الواضع في تعليمها لغيره الى اصطلاح بينهما ، ثم ان ذلك الطريق أيضا لا يفيد لذاته فلابد له من اصطلاح آخر فيلزم التسلسل ، والتسلسل باطل ، لذا فهي توقيفية .

سادساً : لو كانت اللغة اصطلاحية لجوز العقل اختلافها ولجاز التغيير فيها اذ لا حجر في الاصطلاح ، وجواز التغيير يؤدي الى عدم الوثوق بها .

٢٦ ـ مسئلة : استعمال اللفظ المشترك في معانيه :

المراد أن اللفظ المشترك الموضوع لأكثر من معنى كلفظ العين اذ أنها موضوعة للباصرة والجارية والسلعة وغير ذلك . فهل يمكن استعمال هذا اللفظ في جميع معانيه التي وضع لها بوضع واحد من متكلم واحد في وقت واحد أم لا ؟

اختلف العلماء في صحة اطلاق اللفظة الواحدة من متكلم واحد في وقت واحد على جميع معانيها . فقال الامام أبو الحسن الأشعري رضي الله عنه بمنع ذلك[1] وقد أستدل بالأدلة الآتية وهي :

أولاً : ان المعلوم بالضرورة المغايرة بين المجموع وبين كل واحد من الأفراد ، لأن الوضع تخصيص لفظ بمعنى ، فكل وضع يوجب أن لا يراد باللفظ الا هذا الموضوع له ، ويوجب أن يكون هذا المعنى تمام المراد باللفظ باعتبار كل من الوضعين ينافي اعتبار الآخر فاستعماله للمجموع استعمال له في غير ما وضع له وأنه غير جائز .

ثانياً : لو قلنا ان اللفظ موضوع للمجموع فلا يخلوا اما أن يستعمل لافادة المجموع وحده أو لافادته مع افادة أفراده ، فان كان الأول لم يكن اللفظ مفيدا الا لأحد مفهوماته لان الواضع وضعه بازاء أمور ثلاثة على البدل وأحدها ذلك المجموع ، فاستعمال اللفظ فيه وحده لايكون استعمالا له في كل مفهوماته ، وان قلنا أنه مستعمل في افادة المجموع والافراد على البدل فهو محال .

---

(١) انظر : ارشاد الفحول / ١٧ ، والابهاج شرح المنهاج ١ / ٢٥٥ وفواتح الرحموت ١ / ٢٠١ .

بالإضافة إلى الإشارة على حذف التربية العملية أو قصرها على فصل دراسي حد رغم أن الباحثة لم تدرج ذلك ضمن مقررات البرنامج ، وهذا على العكس من ائج دراسة فتحية عساس (١٩٨٨ م) ، ودراسة حكمة البزاز (١٩٨٨ م) التي طالب بزيادة عدد ساعات التربية العملية ، ويرجع ذلك إلى اختلاف نوعية تلك برامج والدارسين فيها ، حيث إن البرنامجين الأخيرين من نوع البرامج التي يسير فيه لإعداد المهني جنباً إلى جنب مع الإعداد الأكاديمي والدارسين فيها من الطلبة الذين لم يحصلوا على الدرجة الجامعية الأولى ، ولم يمارسوا مهنة التدريس ، والبرنامج موضع لدراسة الحالية هو برنامج إعداد تربوي والدارسات فيه من المعلمات اللاتى مارسن لعملية التعليمية وإن لم يحملن مؤهلاً تربوياً ، وبالتالي يؤدى ذلك إلى شعور لدارسات بعدم حاجتهن إلى التدريب الميداني في المدارس والاكتفاء بالتدريب والدراسة داخل الكلية .

ومن الجدير بالملاحظة أن مادة وسائل وتكنولوجيا التعليم رغم أنها احتلت المرتبة الأولى في الأهمية فقد أشارت بعض الدارسات في كل من مكة وجدة إلى حذفها وسبب ذلك كما ذكرن هي الطريقة التي تُدرس بها والتي يغلب عليها الطابع النظري . . وحتي في حالة التدريب على استخدام بعض الأجهزة لا تتوفر تلك الأجهزة في المدارس ويصبح التدريب عليها عديم الفائدة .

وبالنسبة للمواد التي ترى الدارسات أن على البرنامج تقديمها فمعظم الدارسات لم يقترحن مواداً إضافية ، بل أشار البعض إلى أن المواد التي تُدرس مكثفة ولا تحتاج إلى زيادة . وأهم ما أشارت إليه الدارسات من مقترحات ما يلي :

- تدريس القرآن الكريم وتجويده ، حيث إن دراسة القرآن الكريم يساعد المعلمات في التخصصات المختلفة على حسن القراءة .
- ما يتعلق بالتربية الإسلامية فتقترح إحدى الدارسات حصر الآيات القرآنية التي تدعو إلى التربية الصحيحة وأساليبها وتفسيرها ، وكذلك حصر الأحاديث التي تتناول هذا الجانب وشرحها . وهذا يفيد المعلمة كثيراً ويساعدها على حسن الأداء في عملها .
- تكثيف مادة طرق التدريس وزيادة عدد ساعاتها لأهميتها .
- تكثيف مادة علم النفس على أن يتعلق المحتوى بمشكلات قائمة تتعلق بالأطفال والمراهقين وتقديم الحلول العملية والواقعية .

تكثيف مادة الوسائل التعليمية وربطها بكل تخصص على حدة على نمط مادة طرق التدريس الخاصة التي تقدم للدارسات في مجاميع متفرقة كل مجموعة حسب تخصصها الأساسي لتتمكن المعلمات من التعرف على كيفية استخدام الأجهزة والوسائل المختلفة في المواد التي يقمن بتدريسها بدلاً من تدريسها كما هو حاصل للمجموعة ككل بمختلف التخصصات حيث يقتصر الشرح على كيفية الاستخدام دون نماذج للتطبيق .
تقترح معلمات اللغة الانجليزية إدخال مادة علم الصوتيات .

وبالنسبة لدرجة الاستفادة من تلك المواد يوضح الجدول (٣) أن درجة لاستفادة بالنسبة للعينة الكلية يمكن ترتيبها تنازلياً على النحو التالي :

١ ـ تقويم تربوي .
٢ ـ صحة نفسية .
٣ ـ طـرق خاصة .
٤ ـ وسائل وتكنولوجيا التعليم .
٥ ـ علم نفس النمو .
٦ ـ علم نفس تربوي .
٧ ـ المناهـــج .
٨ ـ التربية الإسلامية وأشهر المربين .
٩ ـ إدارة وتخطيط تربوي .
١٠ ـ سياسة ونظام التعليم في المملكة .
١١ ـ اجتماعيات التربية .
١٢ ـ تطور الفكر التربوي .

وبحساب قيمة كا٢ تبين من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة لدرجة الاستفادة من ثلاث مواد بين وجهة نظر الدارسات في الكليات الثلاث وهي :

١ ـ التربية الإسلامية وأشهر المربين المسلمين بحد اقصى (٢,٨٦) وهو المتوسط الحسابي لدرجة الاستفادة من وجهة نظر الدارسات بكلية مكة وبحد أدنى (١,٤٥) وهو المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية من وجهة نظر الدارسات بجدة .
٢ ـ اجتماعيات التربية بحد أقصى (٢,٠٦) من وجهة نظر الدارسات بجدة وبحد أدنى (١,٤١) من وجهة نظر الدارسات بالرياض .

٣ ـ علم نفس النمو بحد أقصى (٢,٧٧) من وجهة نظر الدارسات بجدة وبحد أدنى (٢,٣٦) من وجهة نظر الدارسات بالرياض .

ورغبة من الباحثة في التعرف على مدى اقتران درجة أهمية المواد بدرجة الاستفادة منها قامت بحساب معاملات الارتباط بين كل مادة على حدة من حيث درجة أهميتها ودرجة الاستفادة منها وقد تبين من ذلك (جدول ٣) أن هنالك علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (,٠٠١) في كل المواد بين وجهة نظر الدارسات من حيث درجة أهمية المواد ودرجة الاستفادة منها . . . . وهذا يعنى ـ بوجه عام ـ أن الدارسة كلما شعرت بمدى استفادتها من المادة في الواقع العملى المباشر لها أدركت بالتالى مدى أهمية المادة . أى هنالك علاقة طردية موجبة فكلما زادت درجة الاستفادة زادت بالتالى درجة الأهمية في وجهة نظر الدارسات .

ويلاحظ أن اهتمام الدارسات بصفة عامة تتركز على المواد التي تتصف معلوماتها بالعلاقة المباشرة بعملهن في المدرسة . وهي التي تتناول طريقة التدريس والتقويم والتعامل مع الطالبات . أما المعلومات التي تتصل بمفاهيم التربية والتي تمدهن بالخلفية النظرية لماهية التربية فيقل اهتمامهن بها . فكأن الدارسات لا وقت لهن للدراسة النظرية ومعرفة كنه ذلك والمقصود منه ومن ثم تطبيق ماهيته ومفهومه . . . فهن يتطلعن بحرص إلى المعلومات التي تمدهن بجوانب الممارسة وما يمكن تطبيقه مباشرة بعد العودة إلى عملية التدريس .

ثانيا : ايجابيات وسلبيات البرنامج (قائمة الأسس المعيارية) :

من خلال التحليل الاحصائي لقائمة الأسس المعيارية للبرنامج يمكن التعرف على إجابة السؤالين الأخيرين من البحث وهو الوقوف على ايجابيات وسلبيات البرنامج . كما يمكن التعرف على مدى تفاوت ذلك من وجهة نظر الدارسات في كل من الرياض ـ جدة ـ مكة .

ولمعرفة درجة تحقق كل معيار في البرنامج تم حساب المتوسط الحسابي حيث تقل درجة تحققه في البرنامج مع صغر قيمة متوسطه الحسابي . ويمكن تقدير إيجابيات وسلبيات البرنامج في ضوء الاعتبارات التالية :

- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للمعيار تساوى (١) ـ أقل من (١,٥) فهي تعبر عن مستوى التحقق بدرجة قليلة ويعتبر هذا من سلبيات البرنامج .

- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للمعيار تساوى (١,٥) - (٢,٥) فهي تعبر عن مستوى التحقق بدرجة متوسطة . فإذا وقع ذلك في الحد الأدنى من هذه الدرجة وهو ما قل متوسطه الحسابي عن (٢) أعتبر ذلك من سلبيات البرنامج أيضا . وما وقع في الحد الأقصى من هذه الدرجة وهو ما بلغ متوسطه الحسابي (٢) أو زاد عن ذلك اعتبر من ايجابيات البرنامج إلى حد ما .
- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للمعيار تساوى أكثر من (٢,٥) - (٣) فهي تعبر عن مستوى التحقق بدرجة كبيرة ويعتبر هذا من إيجابيات البرنامج .

وفي ضوء ذلك رتبت المعايير حسب مستوى تحققها تنازليا في جدول (٤) .

جدول (٤) ترتيب المعايير تنازليا حسب درجة تحققها

رقم المعايير	المتوسط الحسابي			المتوسط الحسابي الكليات الثلاث	كا٢	مستوى الدلالة
	الرياض	جدة	مكة			
٣٧	٢,٧١	٢,٥٨	٢,٦٤	٢,٦٤	٢,١٤	غير دالة
٢٤	٢,٤١	٢,٦١	٢,٨٦	٢,٥٨	٧,٤٥	غير دالة
٢٢	٢,٣٧	٢,٣٩	٢,٥٩	٢,٤٢	٣,٩٥	غير دالة
٢٥	٢,٣٤	٢,٥٢	٢,٤٥	٢,٤٢	٢,٣٣	غير دالة
١٢	٢,٣٩	٢,٣٥	٢,٥٤	٢,٤١	٨,٦٢	غير دالة
٦	٢,٥٦	٢,٣٦	٢,٣٢	٢,٤٠	٥,٨٨	غير دالة
٢٨	٢,٤٤	٢,٣٢	٢,٤٥	٢,٤٠	٢,٠١	غير دالة
١	٢,١٢	٢,٤٨	٢,٣٢	٢,٢٨	١٠,٠٤	دالة
٣٣	٢,١٥	٢,٢٩	٢,٥٠	٧,٢٧	٢,٧٨	غير دالة
٥	٢,١٥	٢,٣٩	٢,٣٢	٢,٣٦	٧,٧٨	غير دالة
١٠	٢,٠٢	٢,٣٩	٢,٤٥	٢,٢٤	٧,٦٧	غير دالة
٩	١,٩٨	٢,٣٢	٢,٣٦	٢,١٨	١٢,٧١	دالة
١٧	٢,٠٢	٢,٢٩	٢,٣٢	٢,١٨	٤,٧١	غير دالة
١١	١,٩٥	٢,٢٩	٢,٤١	٢,١٧	١١,٤٨	دالة
١٨	٢,٠٠	٢,٢٩	٢,٢٣	١,١٤	٤,٨٤	غير دالة
٢٣	٢,٠٧	٢,١٦	٢,٣٣	٢,١٣	١,١٤	غير دالة
١٤	١,٩٠	٢,١٦	٢,٣٦	٢,٠١	٩,٢٠	غير دالة
١٦	٢,٠٧	٢,١٩	١,٩٥	٢,٠٨	١,٣٦	غير دالة
٢٧	٢,٠٢	٢,٠٩	٢,١٤	٢,٠٧	١,٩٨	غير دالة
٣٢	١,٨٨	٢,٠٦	٢,١٨	٢,٠١	٣,٥٣	غير دالة
٢	١,٨٥	٢,١٩	١,٩٥	١,٩٨	٧,٠٠	غير دالة
٣٦	١,٧٧	١,٩٠	٢,٥٤	١,٩٨	١٤,٠٤	دالة
٨	١,٩٠	٢,١٣	١,٩١	١,٩٧	٢,٦٣	غير دالة
١٩	١,٧٦	٢,٠٦	٢,٣٧	١,٩٧	١١,٦٨	دالة
١٣	١,٧٦	٢,١٣	٢,٠٩	١,٩٥	٦,٤١	غير دالة
٢١	١,٦٨	٢,١٩	٢,١٤	١,٩٥	١٤,١٨	دالة
٣٤	١,٨٠	٢,٠٠	٢,١٤	١,٩٤	٤,١٤	غير دالة
٢٠	١,٦٦	٢,٢٣	٢,٠٠	١,٩٢	١١,٦٨	دالة
٣٥	١,٦٣	٢,٣٩	١,٨٢	١,٩٢	١٨,٧٧	دالة
٤	٢,٠٢	١,٥٨	٢,١٤	١,٩١	١١,٠٤	دالة
٢٦	١,٨٣	١,٨٤	٢,١٤	١,٩٠	٦,٨٧	غير دالة
٧	١,٦٦	٢,٢٣	١,٨٢	١,٨٨	٨,١٨	غير دالة
٢٩	١,٧١	١,٨٧	٢,٠٠	١,٨٣	١١,٦٨	غير دالة
٣١	١,٧٦	١,٨١	١,٩٥	١,٨١	١,١٨	غير دالة
٣	١,٧٨	١,٦٤	١,٨٦	١,٧٥	٤,٦٩	غير دالة
٢٨	١,٦٣	١,٦٨	١,٧٧	١,٦٨	٣,٠١	غير دالة
١٥	١,٥٨	١,٧١	١,٦٥	١,٦٣	١,٧٤	غير دالة
٣٠	١,٥٦	١,٦٧	١,٥٩	١,٦٠	١,٥٢	غير دالة

من الجدول (٤) يمكن تلخيص النتائج على النحو التالى :

- مستوى تحقق المعايير بدرجة كبيرة بلغ معيارين فقط هما :

- المعيار (٣٧) والذى تتضمن « تدريب الدارسة على صياغة الأهداف السلوكية للدرس » ويقع في محور « التدريب الميداني والممارسة التطبيقية » وقد حصل هذا المعيار على المرتبة الأولى من حيث درجة تحققه في البرنامج فقد كان متوسطه (٢,٦٤) وهذا جانب إيجابي للبرنامج ويعزى ذلك إلى أن التطورات الحديثة في النظم التعليمية توجه في الوقت الحالي اهتماما كبيراً للأهداف السلوكية . وتلزم المدارس معلماتها باستخدامها عند إعداد الدروس اليومية مما يدفع بالتالي القائمات بعملية التدريس في البرنامج الاهتمام بهذا الجانب وتدريب الدارسات على التطبيق الفعلي لتلك الأهداف .

- المعيار (٢٤) والذى يتضمن « الإشراف على التربية الميدانية من قبل أعضاء متخصصين في المناهج وطرق تدريس كل تخصص على حدة »، وهو يقع في محور « أساليب تنفيذ البرنامج » وقد حصل على المرتبة الثانية بدرجة كبيرة وكان متوسطه (٢,٥٨) . وترى الباحثة بأن حصول هذا المعيار على هذه الدرجة ليس مستغرباً إذ أن نظام التربية العملية بالكلية ينص على قيام مشرفات متخصصات بالإشراف على الطالبات أثناء التربية العملية . ويعتبر تحقق هذين المعيارين من الجوانب الإيجابية للبرنامج .

وبحساب قيمة كا^2 للمعيارين السابقين اتضح أنها غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق بين وجهات نظر الدارسات في الكليات الثلاث .

أما فيما يتعلق ببقية المعايير فقد حصلت على درجة متوسطة على النحو التالي :

١ ـ معايير الإعداد القبلي :

يتكون هذا المحور من أربعة معايير وهي (١ ـ ٥ ـ ١٠ ـ ١٤) تقع متوسطاتها الحسابية جميعاً في الحد الأقصى من الدرجة المتوسطة إذ تتراوح ما بين (٢,٢٨ ـ ٢,١) . وتتضمن هذه المعايير خطوات إعداد البرنامج : من تصميم البرنامج وإعداده اعتماداً على تقدير حقيقي للحاجات المهنية للدارسات ، وتعريف الدارسات بأهداف مواد البرنامج لزيادة أهميتها لديهن ، مع مراعاة أن تكون تلك المواد مناسبة للأهداف التي تم تحديدها بناء على تقدير الحاجات المهنية للدارسات ومن ثم تحديد الأساليب التي تستخدم وتتناسق مع أهداف البرنامج ومحتواه .

وتَعد هذه المعايير من أهم مطالب البرنامج التي ينبغي مراعاتها ومن الضرورى تحققها بدرجة كبيرة وليس بدرجة متوسطة لتهيئة العوامل الإيجابية ليؤدى البرنامج دوره على الوجه الأكمل .

وبحساب قيمة (كا^2) اتضح أنها دالة إحصائياً للمعيار (١) عند مستوى ٠٤, مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الدارسات في الكليات الثلاث ، إذ بلغ المتوسط الحسابي بحد أقصى (٢,٤٨) لوجهة نظر الدارسات بكلية جدة وبحد أدنى (٢,١٢) لوجهة نظر الدارسات بكلية الرياض . وهذه النتيجة تشير إلى قصور البرنامج لهذا المعيار من وجهة نظر الدارسات بالرياض أكثر من وجهة نظر الدارسات بجدة ، في حين تقع كلية مكة في الوسط بينهما إذا بلغ المتوسط الحسابي (٢,٣١) لوجهة نظر الدارسات .

أما بالنسبة لبقية معايير هذا المحور (٥ - ١٠ - ١٤) فقد اتضح أن قيمة (كا^2) غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق بين وجهات نظر الدارسات في الكليات الثلاث .

معايير محتوى البرنامج :

يتكون هذا المجال من سبعة معايير تقع بعضها في الحد الأقصى من الدرجة المتوسطة وهي (٩ - ١١ - ٢٧) وإذا تأملنا محتوى هذه المعايير نجد أنها تشير إلى حداثة ماتحتويه مواد البرنامج ويدل ذلك على شعور الدارسة بحداثة تلك المعلومات وحاجتها إلى ما تحتويه المواد التربوية من أفكار ومعلومات والإفادة منها في مجال عملها كمعلمة .

وبحساب قيمة (كا^2) كانت دالة إحصائياً للمعيارين (٩ - ١١) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الدارسات في الكليات الثلاث .

عند مستوى ٠١, للمعيار (٩) إذ بلغ متوسطه الحسابي بحد أقصى (٢,٣٦) لوجهة نظر الدارسات بمكة وبحد أدنى (١,٩٨) لوجهة نظر الدارسات بالرياض .

ويشير ذلك إلى قصور البرنامج لهذا المعيار من وجهة نظر الدارسات بالرياض أكثر من وجهة نظر الدارسات بمكة . في حين تقع كلية جدة في الوسط بينهما إذ بلغ

متوسطه الحسابي (٢,٣٢) لوجهة نظر الدارسات وهي قريبة من كلية مكة . أما النسبة للمعيار (١١) عند مستوى ٠٢,٠ إذ بلغ متوسطه الحسابي بحد أقصى ٢,٤١) لوجهة نظر الدارسات بكلية مكة ، وبحد أدنى (١,٩٥) لوجهة نظر لدارسات بالرياض . وتشير هذه النتيجة أيضاً إلى قصور البرنامج لهذا المعيار من جهة نظر الدارسات بالرياض أكثر من كلية مكة .

وكانت قيمة (كا٢) غير دالة إحصائياً للمعيار (٢٧) مما يعني عدم وجود فروق بين وجهات نظر الدارسات في الكليات الثلاث .

أما بقية معايير هذا المجال وهي (٢ ـ ٨ ـ ١٩ ـ ٢١) فتقع في الحد الأدنى من الدرجة المتوسطة وتتضمن مدى ارتباط المحتوى بالجانب التطبيقي والتدريب الميداني والواقع الفعلي للمدارس التي تعمل بها الدارسات كمعلمات مما يدل على قصور البرنامج عن تحقيق ذلك وبالتالي افتقاده إلى التوازن ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فتحية عساس (١٩٨٨ م) في قصور محتوى برنامج الإعداد التربوي في الكليات المتوسطة لعدم تضمينه الأمثلة والتطبيقات المتعددة والمتنوعة في الميادين العملية .

وبحساب قيمة (كا٢) كانت غير دالة إحصائياً للمعايير (٢ ـ ٨ ـ ١٩) مما يعني عدم وجود فروق بين وجهات نظر الدارسات في الكليات الثلاث .

وبالنسبة للمعيار (٢١) فكانت قيمة (كا٢) دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الدارسات في الكليات الثلاث . إذ بلغ المتوسط الحسابي بحد أقصى (٢,١٩) لوجهة نظر الدارسات بكلية جدة وبحد أدنى (١,٦٨) لوجهة نظر الدارسات بكلية الرياض . وتشير هذه النتيجة إلى قصور البرنامج لهذا المعيار من وجهة نظر الدارسات بالرياض أكثر من وجهة نظر الدارسات بجدة في حين تقع كلية مكة بينهما إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,١٤) لوجهة نظر الدارسات .

٣ ـ معايير أساليب تنفيذ البرنامج :

يتكون هذا المحور من ثلاثة عشر معياراً تحقق منها المعيار (٢٤) بدرجة كبيرة كما سبق توضيحه . وبقية المعايير تقع بعض متوسطاتها الحسابية في الحد الأقصى من الدرجة المتوسطة وهي (٢٢ ـ ٢٥ ـ ١٢ ـ ٦ ـ ٢٣ ـ ١٦) وتتضمن على التوالي :

ـ التزام جميع أعضاء هيئة التدريس بمنهج التربية الإسلامية في التدريس والتعامل .

الربط بين المواد المختلفة ، قدرة القائمات بالتدريس في تكوين علاقات إنسانية مع الدارسات ، تنمية الدافع الذاتي عند الدارسة لرفع مستوى أدائها الوظيفي ، الابتعاد عن الأفكار والنظريات المثالية التي لا يمكن تطبيقها ، توفير فرص الاطلاع في المكتبة والبحث عن المراجع .

وبحساب قيمة (كا^2) للمعايير السابقة اتضح أنها غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق بين وجهات نظر الدارسات في الكليات الثلاث . أما بالنسبة لبقية معايير هذا المجال وهي (٢٠ ـ ٧ ـ ٢٩ ـ ٣ ـ ٢٨ ـ ١٥) فتقع متوسطاتها الحسابية في الحد الأدنى من الدرجة المتوسطة وتتضمن على التوالي :

- الاعتماد على إجراء الدراسات والبحوث العلمية الجادة ، توظيف واستخدام التقنيات التربوية الجديدة ، استخدام أساليب تعتمد على نشاط الدارسة الذاتي وتحفزها للتعلم المستمر .

استخدام أساليب وطرق حديثة في تنفيذ البرنامج ، استخدام أساليب مشوقة للمشاركة ، الاستخدام المناسب للوسائل التعليمية المتوفرة بالكلية .

ولا شك أن هذه النتيجة تشير إلى إحساس الدارسات بقصور في أساليب تنفيذ البرنامج وخلوه من الأنشطة العملية المتنوعة التي تثير الدارسة وتحفزها على التفاعل ويرجع ذلك إلى احساسهن بالآثار السلبية المترتبة على عدم استخدام الطرق الحديثة بل واعتماده فقط على الطرق التقليدية التي تركز على الحانب النظري وعدم اكسابهن مهارات التعلم الذاتي ولا شك ان افتقاد الدارسات إلى الإيجابية في تلك المعايير يؤثر على تقبل الدارسات للدراسة وعدم الإفادة منها .

وهذا ما لمسته الباحثة من خلال مناقشتها مع الدارسات اللاتي أشرن إلى تركيز البرنامج على موضوعات نظرية رغم حاجتهن الشديدة إلى التطبيق العملي . ولكن كثرة المواد وما تحتويه من معلومات نظرية تتطلب استظهارها يصرف الاهتمام عن التدريب على التطبيق والممارسة . وأبدت الدارسات اهتماماً بمادة الوسائل التعليمية . وهذا ماتؤكده نتيجة السؤال عن أهمية المواد إذ حصلت هذه المادة على الدرجة الثانية من حيث الأهمية إلا أنها حصلت على الدرجة الرابعة من حيث الاستفادة (جدول ٣) لعدم تدريبهن التدريب الكافي على استخدام مختلف الوسائل وعدم ربط ذلك بمواد تخصصهن .

وتلتقي هذه النتائج ببعض نتائج دراسة ممدوح أبو النصر وسالم هيكل (١٩٨٨) والتي أشارت إلى عدم جدية الطرق المستخدمة في برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية ودراسة فتحية عساس (١٩٨٨م) والتي أشارت إلى أن طريقة التدريس الشائع استخدامها هي المحاضرة، والرسومات كوسيلة تعليمية في برنامج الإعداد التربوي بالكليات المتوسطة للبنات . ودراسة فيصل هاشم (١٩٩١ م) التي أظهرت تقدير الطلاب لأهمية مادة الوسائل التعليمية والرغبة في الاستزادة منها والتدريب على استخدام الأجهزة وصيانتها .

وهذه دعوة ملحة لتطوير وتغير أساليب وطرق تنفيذ برامج الإعداد التربوي وذلك من خلال التأكيد على الاستفادة من التقنية الحديثة في استراتيجيات التدريس ، بل والأخذ بالاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين كما أشار إلى بعضها حكمة البزاز وهي :

١ ـ أسلوب الأداء أو التمكن من الأداء .
٢ ـ الأسلوب القائم على منهج النظم وتحليل النظم .
٣ ـ الأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي (٣ : ١٩٧) .

وبحساب قيمة (كا٢) للمعايير السابقة اتضح أنها غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق بين وجهات نظر الدارسات . ما عدا المعيار (٢٠) الذي يتضمن إجراء الدراسات والبحوث اتضح أنها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٢ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الدارسات في الكليات الثلاث . إذ بلغ متوسطه الحسابي بحد أقصى (٢,٢٣) لوجهة نظر الدارسات بكلية جدة ، وبحد أدنى (١,٦٦) لوجهة نظر الدارسات بكلية الرياض بينما تقع كلية مكة في الوسط حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٠٠) لوجهة نظر الدارسات .

٤ ـ معايير التدريب الميداني والمهارسات التطبيقية :

يتكون هذا المحور من عشرة معايير تحقق منها المعيار (٣٧) بدرجة كبيرة كما سبق توضيحه . أما بقية المعايير فتقع بعض متوسطاتها الحسابية في الحد الأقصى من الدرجة المتوسطة وهي (٣٨ ـ ٣٣ ـ ١٧ ـ ١٨ ـ ٣٢) وتتضمن التدريب على تكييف التدريس أسلوبا ومحتوى حسب خصائص تلميذات المدارس ، تعويد الدارسة على استخدام مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي ، تحويل فهم الدارسة لطرق التدريس

ثالثاً : لو لزم استعمال اللفظ في عموم معانيه للزم حينئذ توجه الذهن في آن واحد الى النسبتين الملحوظتين تفصيلا اذ المقتضى هو الوضع والاستعمال موجود فيهما ولا حرج لاحدهما على الآخر فيفهمان معا وتوجه الذهن في آن واحد اليهما محال .

رابعاً : ان المتبادر الى الذهن ارادة أحد المعاني معينا وشهد به الاستعمال الصحيح الشائع ، فانه اذا أطلق لفظ مشترك ينتظر الذهن الى ما يعرف أنه أيهما المراد ، وبهذا يكون قصد أحد المعاني شرط استعماله لغة والا لما تبادر الى الذهن ، فالحكم بظهوره في الكل تحكم باطل ، بل لايصح الاستعمال في معانيه عموما .

٢٧ ـ مسئلة : صيغة العموم :

المراد هو أنه هل توجد صيغة للعموم تخصه كما أن للأمر صيغة وللنهي صيغة أم لا ؟ اختلف أهل العلم في هذه المسئلة على مذاهب متعددة .

أما الامام أبو الحسن الأشعري رحمه الله فقد اضطرب النقل عنه اذ قال الامام الجويني في البرهان :[١] نقل مصنفوا المقالات عن الشيخ أبي الحسن الأشعري والواقفية أنهم لا يثبتون لمعنى العموم صيغة لفظية ، وهذا النقل على هذا الاطلاق زلل . فان أحداً لا ينكر امكان التعبير عن الجمع بترديد ألفاظ مشعرة به كقول القائل : رأيت القوم واحدا واحدا لم يفتني منهم أحد . وانما كرر هذا اللفظ قطعاً لوهم من يحسبه خصوصاً الى غير ذلك . وانما أنكر الواقفية لفظة واحدة مشعرة بلفظ الجمع وقال ابن برهان في الوصول الى الأصول :[٢] وحكى عن شيخنا أبي الحسن الأشعري رضي الله عنه أنه قال : للعموم صيغة تخصه . ثم اختلف أصحابه فمنهم من قال : الذي صح عندنا من مذهبه أنه قال : نرى أن اللفظ في لغة العرب لفظ مشترك بين العموم والخصوص . ومنهم من قال : هي صيغة لا تختص به ولا مشتركة بينه وبين غيره .

---

(١) انظر : البرهان ١ / ٣٢٠ .

(٢) انظر : الوصول إلى الأصول ١ / ٢٠٦ ، وأيضا نقل عنه هذا القول العلائي في تلقيح الفهوم / ١٠٨ اذ قال : وقد صار الشيخ أبو الحسن في كتابه « العمد » إلى اثبات صيغ العموم . إلا أنه أردف قائلا ولكن المشهور في سائر كتبه التوقف في ذلك .

تطبيق عملي داخل حجرات الدراسة ، تنمية قدراتها على ابتكار الوسائل التعليمية واستخدامها ، وعلى الإبداع في مجال عملها باعتبارها معلمة .

وبحساب قيمة (كا٢) للمعايير السابقة اتضح من الجدول أنها غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق بين وجهات نظر الدارسات في الكليات الثلاث .

أما بالنسبة لبقية معايير هذا المحور وهي (٣٦ - ١٣ - ٣٤ - ٣٥) فتقع قيمة متوسطاتها الحسابية في الحد الأدنى من الدرجة المتوسطة ، وتتضمن على التوالي :

- تدريب الدارسة على استخدام وسائل مختلفة لتقويم التلميذات في مراحل التعليم .
- دراسة المشكلات التي تواجه الدارسة باعتبارها معلمة ، تدريب الدارسة على الممارسة العملية لما يقدم نظرياً ، وعلى إعداد الاختبارات المختلفة .

وفي ضوء ذلك يتضح أن آثار نتائج أساليب تنفيذ البرنامج والذي سبق مناقشته يظهر جليا هنا ، فالتركيز على الأسلوب النظري في التنفيذ يقلل بالتالي من الاهتمام بالتدريب الميداني والممارسة التطبيقية فلا يسهم في إكساب الدارسات لمهارات العملية التعليمية ولا يمكن الدارسة من تكييف ما درسته من اتجاهات ونظريات تربوية ونفسية مختلفة للمواقف التعليمية في عملها باعتبارها معلمة ولا يساعدها على التجديد والابتكار بالصورة المطلوبة . وهنا تبرز ضرورة التنويع في أساليب عرض محتوى البرنامج والطرق المستخدمة باستخدام الورش التعليمية (Work Shop) والتدريس المصغر ، وتمثيل الدور ، والحوار الهادف ، ودعم تلك الأساليب بالوسائل التعليمية المفيدة .

وبحساب قيمة (كا٢) للمعايير السابقة اتضح أنها غير دالة إحصائيا للمعيارين (١٣ ، ٣٤) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الدارسات بالكليات الثلاث . وهي دالة إحصائيا للمعيارين (٣٦ ، ٣٥) عند مستوى ٠,٠١ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمعيار (٣٦) بحد أقصى (٢,٥٤) لوجهة نظر الدارسات بكلية مكة وبحد أدنى (١,٧٧) لوجهة نظر الدارسات بكلية الرياض . وبلغ المتوسط الحسابي للمعيار (٣٥) بحد أقصى (٢,٤٩) لوجهة نظر الدارسات بكلية جدة وبحد أدنى (١,٦٣) لوجهة نظر الدارسات بكلية الرياض .

٥ - معايير أساليب التقويم :

يتكون هذا المحور من أربعة معايير وهي (٤ -٢٦ - ٣١ - ٣٠) تقع متوسطاتها الحسابية في الحد الأدنى من الدرجة المتوسطة وتتضمن على التوالي :

تزويد الدارسات بالتغذية الراجعة ، استخدام أساليب تقويم متنوعة ، تقويم الدارسات في مواقف عملية مع اتاحة الفرص للقيام بعملية التقويم الذاتي

وتشير هذه النتيجة إلى قصور البرنامج عن استخدام أساليب تقويمية متنوعة إذ تقتصر عملية التقويم على الاختبارات التحريرية والتي تتمثل في أعمال السنة ونهاية الفصل الدراسي .

وبحساب قيمة (كا٢) اتضح أنها غير دالة إحصائياً للمعايير (٢٦ - ٣١ - ٣٠) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الدارسات بالكليات الثلاث وهي دالة احصائيا للمعيار (٤) عند مستوى ٠,٠٣ إذ بلغ متوسطه الحسابي بحد أقصى (٢,١٤) لوجهة نظر الدارسات بكلية مكة وبحد أدنى (١,٥٨) لوجهة نظر الدارسات بكلية جدة .

ايجابيات وسلبيات البرنامج المضافة :

لم تشر الدارسات إلى ايجابيات أخرى غير التي وردت في قائمة المعايير ...
ومن أبرز ماأضافته الدارسات في سلبيات البرنامج مايلي :

١ - اهتمام البرنامج بصفة عامة بحشد المعلومات النظرية التي تبعد عن الواقع الفعلي ولايمكن الاستفادة منها .
٢ - استخدام الشبكة التلفزيونية في إعطاء بعض المحاضرات لا تعطي نتائج إيجابية ولا يستفاد منها لصعوبة التفاعل والمناقشة .
٣ - دراسة بعض المواد مثل المناهج وطرق التدريس من كتب مؤلفوها غير سعوديين وبالتالي لاتعبر عن المجتمع السعودي وطريقة التعليم والتدريس به .
٤ - قلة اتباع الأساليب التربوية الحديثة في وضع أسئلة الاختبار والتركيز على الأسئلة المقالية وعدم تنوع عملية التقويم بالإضافة إلى كثرة الاختبارات الدورية وقلة تنظيمها .

وفي ضوء ذلك تقترح الدارسات مايلي :

- أهمية التركيز على التطبيق العملي فيما يتصل بمجال كل تخصص على حدة .
- أن تتسم الاختبارات بجانب عملي وتطبيقي وعدم التركيز على الحفظ واستظهار المعلومات .
- الابتعاد عن دراسة الفكر الغربي والاهتمام أكثر بالتربية الاسلامية ومبادئها .
٤ - ضرورة تنسيق وانسجام ما يقدم في البرنامج من أساليب وطرق ومناهج بالأساليب المستخدمة في مدارس تعليم البنات وما يطلب منهن باعتبارهن معلمات من قبل الموجهات التربويات والإدارة المدرسية .
٥ - رغبة معظم الدارسات بعد الانتهاء من البرنامج العودة إلى العمل في مدارسهن السابقة وعدم توجيهها للعمل بمدرسة أخرى كما هو حاصل .

خلاصة النتائج

أهم نتائج البحث مايلي :

وضوح حاجة الدارسات للإعداد التربوي إذ أن الرغبة في تطوير المهارة المهنية وتنم المعارف من أهم الأسباب الحقيقية لالتحاق الدارسات بالبرنامج إذ حصل على أع نسبة وهي ٥٥,٣ ٪ .

٢ - تتطلع الدارسات إلى الاستفادة من المعلومات ذات الصلة المباشرة بعمله باعتبارهن معلمات في المدارس ، ومايمكن تطبيقه عند العودة لأعمالهن ورفض المعلومات ذات الصيغة النظرية البحتة ، وكلما شعرت الدارسة بمدى استفاد من المادة في الواقع العملي المباشر لها أدركت بالتالي مدى أهمية تلك الما والعكس صحيح .

٣ - مستوى تحقق معايير الجودة في البرنامج في ضوء آراء الدارسات كالتا
أ - يقع معياران فقط في مستوى (بدرجة كبيرة) أي بنسبة (٥,٢ ٪) وهذا ي عن الجانب الايجابي للبرنامج ، وتتضمن تدريب الدارسة على صيا الأهداف السلوكية للدرس وقيام مشرفات متخصصات في الإشراف الدارسات أثناء التربية العملية .
ب - يقع (١٨) معياراً في الحد الأقصى من مستوى (بدرجة متوسطة) أي بنـ (٤٧,٤ ٪) ، وهذا يعبر عن الجانب الإيجابي إلى حد ما للبرنامج

وتتضمن الاهتمام بالإعداد القبلي للبرنامج ، وشعور الدارسة بحداثة ما يقدم لها من معلومات وأفكار وبالتالي إفادتها من ذلك ، بالإضافة إلى مجموعة من المعايير تتمثل في دور أعضاء هيئة التدريس والقيام بالمهام المطلوبة منهم والتي تتلخص في حسن التعامل مع الدارسات ، ومحاولة الابتعاد عن الأفكار والنظريات المثالية التي لا يمكن تطبيقها وتوجيه الدارسات إلى استخدام المكتبة والبحث فيها عن المراجع ، إضافة إلى التدريب الميداني للدارسات في طرق التدريس وإعداد الوسائل التعليمية لاستخدامها ومحاولة الابداع في مجال عملها أثناء التطبيق الميداني .

جـ - يقع (١٨) معياراً في الحد الأدنى من مستوى (بدرجة متوسطة) أي بنسبة (٤٧,٤ ٪) وهذا يعبر عن الجانب السلبي للبرنامج .

وتتضمن قصور ارتباط المحتوى بالجانب التطبيقي والتدريب الميداني والواقع الفعلي للمدارس التي تعمل بها الدارسات كمعلمات ، بالإضافة إلى إحساس الدارسات بقصور في أساليب تنفيذ البرنامج وخلوه من الأنشطة العملية المتنوعة التي تثير الدارسة وتحفزها على التفاعل مع عدم استخدام الطرق الحديثة واعتماده فقط على الطرق التقليدية التي تركز على الجانب النظرى وعدم اكسابهن مهارات التعلم الذاتي ، ويؤدى ذلك بالتالي إلى عدم إكساب الدارسات المهارات العملية التعليمية ولا يمكنهن من تكييف ما درسنه من اتجاهات ونظريات تربوية ونفسية مختلفة للمواقف التعليمية في عملها باعتبارها معلمة .

بالاضافة إلى قصور البرنامج عن استخدام أساليب تقويمية متنوعة واقتصار عملية التقويم على الاختبارات التحريرية .

توصيات ومقترحات

في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي للعمل على تطوير البرنامج والتغلب على سلبياته .

أولا : فيما يتصل بمواد البرنامج :

٤ ـ إعادة النظر في المواد التي تُدرس بحيث يتم التركيز على تمهين محتوى المواد بما يتفق وطبيعة الدراسة في هذا البرنامج وما يفيد الدارسة في عملها ويحقق حاجتها وراحتها النفسية لتجد ضالتها في تلك المواد .

٥ ـ أن تنطلق المناهج والدراسات النفسية من منطلقات إسلامية .

ثانيا : فيما يتعلق بالأسس المعيارية :

٦ ـ إنشاء لجنة تطوير بكل كلية تدرس احتياجاتها وتحدد الأمور التي تعيق المسيرة التعليمية وتتابع نتائج الدراسات التي تجرى عن كليات البنات في جوانبها المختلفة بصفة عامة وفيما يتصل بالإعداد التربوي بصفة خاصة لمناقشتها مع المعنيين في تدعيم الايجابيات وإيجاد الحلول للسلبيات .

٧ ـ التنسيق بين القائمات بعملية التدريس في البرنامج لتنظيم العمل ودراسة نتائج مناقشتهن مع الدارسات والتعرف على مطالبهن وإعطاء ذلك عناية واهتماماً .

٨ ـ توفير أعضاء هيئة تدريس متخصصات في طرق تدريس التخصصات المختلفة وذلك لتنوع تخصص الدارسات وعدم اللجوء إلى معلمات من التعليم العام لتدريس مادة طرق التدريس الخاصة كما هو حاصل في بعض الكليات .

٩ ـ تطوير التربية العملية وربطها بمادة طرق التدريس حيث تدرب الدارسات على المهارات التدريسية بالكلية باستخدام أساليب متنوعة مثل تمثيل الدور والتدريس المصغر مع تخصيص قاعة خاصة لذلك بالكلية تتوفر فيها كافة الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة وتكون القاعة بإشراف المسؤولات عن الوسائل مع توفير الفنيات للإشراف على الأجهزة وصيانتها .

١٠ ـ الابتعاد عن المحاضرات النظرية . وأن يكون تقديم البرنامج على شكل حلقات المناقشة والندوات ، والورش التعليمية والدروس التدريبية والتطبيقات العملية ، على أن تحدد مسبقاً الموضوعات وما تتضمنها من قدرات ومهارات ومعارف مع اتصافها بالمرونة .

١١ ـ عدم اعتماد عملية التقويم على الحفظ والاستظهار ويمكن استخدام ما يلي :
١ ـ كتابة التقارير والبحوث .
٢ ـ قوائم الملاحظة المقننة أثناء التطبيق العملي .
٣ ـ التقويم الذاتي من جانب الدارسات .

١٢ ـ تخصيص وقت كاف للاطلاع والبحث في المكتبة ، وأن تتسم البحوث التي تكلف بها الدارسات بالموضوعية وتتناول قضايا التربية والتعليم في المراحل التعليمية أى تبحث في الأسباب والعلل وتقترح الحلول لكثير من المشكلات التربوية المتصلة بمهنة التدريس لتدرك المعلمة الفوائد التي تصل إليها في نتائج البحث . والابتعاد عن البحوث النظرية التي تعتمد على النقل من الكتب . ويكتفي ببحث واحد لكل دارسة على أن تتبادل الدارسات مناقشة النتائج وتحليلها .

١٣ ـ اتفاق المنهج المقدم والطرق المستخدمة مع برنامج الرئاسة العامة لتعليم البنات والتنسيق مع الموجهات التربويات والإدارة المدرسية حتى لا تتلقى الدارسة نظريات ترفضها الموجهات والإدارة المدرسية عند التطبيق . أي العمل على سد الفجوة بين الطرفين حتى يكون للبرنامج أهمية وفائدة أكثر . ولإفادة الدارسات عملياً وواقعياً .

وأخيراً توصي الباحثة باجراء دراسة مقارنة بين أداء المعلمات قبل التحاقهن بالبرنامج وبعد ذلك لتحري مدى تقدمهن للتعرف على الثغرات ومحاولة إيجاد العلاج لها .

وبالله التوفيق

ملحق (١)

برنامج الدبلوم العام في التربية (١٢ : ١٧ ـ ١٩)

يستهدف الدبلوم العام في التربية إعداد خريجات كليات البنات والجامعات غير
هلات تربوياً لممارسة مهنة التدريس على أسس تربوية سليمة من خلال اكسابهن
ارات التدريس المختلفة والقيم التربوية الإسلامية والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة
دريس .

روط القبول بالبرنامج :

ـترط لقبول الطالبات ببرنامج الدبلوم العام في التربية مايلي :

ـ أن تكون الطالبة حاصلة على درجة البكالوريوس التي تمنحها كليات الآداب والعلوم للبنات أو أي درجة أخرى معادلة .

ـ أن تكون الطالبة من العاملات في مدارس التعليم العام بالرئاسة أو في أية جهة تعليمية نسائية .

٣ ـ أن تحصل الطالبة على خطاب ترشيح بالتفرغ من الجهة التابعة لها .

مدة الدراسة :

مدة الدراسة للحصول على الدبلوم العام في التربية عام دراسي واحد مقسم إلى فصلين دراسيين على ألا يقل الفصل الدراسي عن ١٣ أسبوعاً .

نظام الدراسة :

تتضمن خطة الدراسة للدبلوم العام في التربية المقررات التربوية والنفسية لطالبات الفرقتين الثالثة والرابعة بكليات البنات وعليه يتضمن البرنامج المقررات التالية :

الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني	
المقرر	عدد الساعات	المقرر	عدد الساعات
التربية الإسلامية وأشهر المربين	٣	تطور الفكر التربوي	٢
اجتماعيات التربية	٢	سياسة ونظام التعليم في المملكة	٢
المناه	٣	ادارة وتخطيط تربوي	٢
وسائل وتكنولوجيا التعليم	٣	تقويم تربوي	٢
طرق خاصة	٢	طرق خاصة	٣
علم نفس النمو	٣	علم نفس تربوي	٣
		صحة نفسية	٢
	١٦		١٦

- تخصص للتربية العملية أسبوعان خلال كل من الفصلين الدراسيين الأول وا
وتقضي الطالبة التربية العملية في الفصل الدراسي الأول في المدارس المتو
والتربية العملية في الفصل الدراسي الثاني في المدارس الثانوية .

تقوم الطالبة في نهاية العام الدراسي على النحو التالي :
تكون النهاية الكبرى لكل مقرر (١٠٠) درجة .

أ - يخصص ٦٠ درجة لامتحان تحريري يعقد في نهاية الفصل الدراسي لكل مق
ب - يخصص ٤٠ درجة لأعمال السنة .
جـ - تخصص ١٠٠ درجة للتربية العملية ويكون توزيعها كالتالي :
الفصل الدراسي الأول : ٩٠ درجة لمشرفة التربية العملية ، ١٠ در
لمديرة المدرسة
الفصل الدراسي الثاني : ٦٠ درجة لمشرفة التربية العملية ، ٣٠ در
للممتحنة الخارجية ، ١٠ درجات لمديرة المدرسة .

- تمنح الطالبة درجة الدبلوم العام إذا نجحت في جميع المقررات ويذكر في الش
التقدير الذي حصلت عليه .

(ملحق رقم ٢)

ختي المعلمة (الدارسة ببرنامج الدبلوم العام في التربية)*

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف هذه الاستبانة إلى تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بكليات التربية بنات . . وتشتمل على قائمة من العبارات المتعلقة بالبرنامج . . يرجى قراءة كل فقرة بعناية تامة ووضع اشارة (✓) تحت درجة الحكم التي تعبر عن رأيك في جوانب البرنامج . . . ولا شك أن إجابتك بصدق وموضوعية سيكون لها أكبر الأثر في تطوير تحسين هذا البرنامج . وفي نهاية كل جزء من الاستبانة بعض الأسئلة المفتوحة لكتابة رأيك وإضافة مقترحاتك .

الرجاء عدم ترك أية فقرة دون إجابة . . . ولا ضرورة لذكر اسمك) مع وافر الشكر والتقدير . . .

علما بأن المقصود بكلمة الدارسة أو الدارسات والتي ترد ضمن العبارات هي : المعلمة الملتحقة ببرنامج الدبلوم العام في التربية والحاصلة على درجة البكالوريوس في الآداب أو العلوم وليس لديها مؤهل تربوي .

بيانات أولية عن الدارسة :

- الدرجة العلمية والتخصص :
- الوظيفة الأساسية :
- المرحلة التعليمية التي تعملين بها :
- عدد سنوات الخدمة في مجال العمل :
- رتبي من حيث الأهمية الأسباب الحقيقية لالتحاقك ببرنامج الدبلوم العام في التربية :
  - تطوير مهارتي المهنية وتنمية معارفي .
  - فهم طبيعة العمل المدرسي ومشكلاته على وجه أفضل .
  - للحصول على ترقية إلى مرتبة أعلا .
  - لتغيير جو العمل .

أية أسباب أخرى (تذكر) :

ولا : المقررات الدراسية في البرنامج :

فيما يلي قائمة بالمقررات الدراسية التي تدرس في البرنامج والمطلوب منك ان تحددي اهمية كل منها بوضع ( ) في الخانة التي تعبر عن رأيك أمام كل مقرر . . . وما درجة استفادتك مهنياً من تلك المقررات .

مقررات البرنامج	درجة الأهمية			درجة الاستفادة		
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١ ـ التربية الإسلامية وأشهر المربين الإسلاميين						
٢ ـ اجتماعيات التربية						
٣ ـ المناهج						
٤ ـ وسائل وتكنولوجيا التعليم						
٥ ـ طرق خاصة						
٦ ـ علم نفس النمو						
٧ ـ تطور الفكر التربوي						
٨ ـ سياسة ونظام التعليم في المملكة						
٩ ـ إدارة وتخطيط تربوي						
١٠ ـ تقويم تربوي						
١١ ـ علم نفس تربوي						
١٢ ـ صحة نفسية						

- إذا كانت هناك مقررات أخرى هامة في نظرك وعلى البرنامج تقديمها . . . وضحي تلك المقررات مع تحديد درجة الأهمية :

١ ـ

٢ ـ

٣ ـ

هذا ولابن برهان نقل اخر عن الاشعري في كتاب اخر كما ورد ذلك في المسودة[1] اذ جاء فيها : ونقل عن أبي الحسن وأصحابه أنه لا صيغة له أما جمهور علماء الأصول فالأغلب أنهم نقلوا عنِ الامام الأشعري أن له قولان[2] أحدهما : أن لا صيغة للعموم ويجب التوقف فيها . وثانيهما : أنه مشترك بين العموم والخصوص . هذا وأرى أن الراجح مما نقل عن الأشعري أنه يقول بأن لا صيغة للعموم كما قال بأن لا صيغة للأمر والنهي . وقد استدل بالأدلة الآتية وهي :

أولاً : لايخلو اثبات صيغة العموم من أن يكون بالعقل أو بالنقل . ولايجوز اثباتها بالعقل لأنه لامجال له في اثبات اللغات . ولا يجوز أن يكون بالنقل . لأن النقل تواتر وآحاد ، ولا تواتر فيه ، لأنه لو كان لعلمناه كما علمتم . والاحاد لا يقبل في مسائل الأصول ، فبطل اثباتها .

ثانيـاً : ان لفظ الجمع يستعمل مرة في البعض ومرة في الكل ، واستعماله في البعض أكثر ، لأنه يقال « غلق الناس » و « فتح الناس » ويراد به البعض دون الكل . فاذا كان كذلك كان حقيقة في البعض والكل .

ثالثـاً : ان اللفظ قد ورد وأريد به العموم وورد وأريد به الخصوص ، فلم يكن حمله على أحدهما أولى من حمله على الآخر فوجب التوقف .

رابعاً : بأنه لو كان اللفظ حقيقة في الجنس لما حسن فيه الاستفهام ؟ فتقول أردت به الكل ؟ كما لا يحسن في الأعداد كالعشرة وغيرها .

خامسا : بأنه لو كان اللفظ يقتضي استغراق الجنس لوجب أن يكون تخصيص بعضه يوجب كذب المتكلم به كما اذا قال « رأيت عشرة » ثم بان أنه رأى خمسة عد كاذبا .

سادساً : بأن اللفظ لو كان موضوعا للعموم لما جاز أن يوجد الا وهو دال عليه كما لايجوز أن يوجد الفعل الا وهو دال على فاعل .

سابعاً : بأنه لو كان اللفظ للعموم لما جاز أن يطلق لفظين عامين متنافين الا على وجه النسخ كالنصيين المتنافيين ، فلما جاز أن يقول « اقتلوا المشركين »

---

(١) المسودة / ٨٩ .

(٢) انظر : تلقيح الفهوم / ١٠ ، والعدة في أصول الفقه ٢ / ٤٨٩ ، والأحكام للآمدي ٢ / ١٨٦ وفواتح الرحموت ١ / ٢٦٠ وبيان المختصر ٢ / ١١٢ ، والمستصفى ٢ / ٤٦ ، والتبصرة / ١٠٥ والتمهيد في أصول الفقه ٢ / ٦ والمنخول ١٣٨ ، ونهاية الوصول إلى علم الأصول ٢ / ٤٢٨ .

ماهي المقررات التي تقترحين حذفها من البرنامج :

-

-

-

ثانيا : إيجابيات وسلبيات البرنامج :

فيما يلي قائمة من المعايير الواجب توفرها في برنامج الدبلوم العام في التربية يرجى وضع اشارة (✓) تحت درجة الحكم التي تعبر عن رأيك في مدى تحقيقها

المعايير	درجة تحققها في البرنامج		
	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
١ - تخطيط البرنامج وتصميمه وإعداده اعتماداً على تقدير حقيقي للحاجات المهنية للدراسة .			
٢ - التوازن في البرنامج بين إعطاء المعلومات النظرية والتدريب العملي على مهارات التدريس المتنوعة التي يحتاجها المعلم في المواقف التعليمية الصفية .			
٣ - استخدام أساليب وطرق حديثة في تنفيذ البرنامج (مثل تمثيل الأدوار ، البحوث الاجرائية ، المهارات النموذجية في التدريس ، علاج مشكلات.. الخ) .			
٤ - تزويد الدارسات بالتغذية الراجعة المستمرة لتعريفهن بمدى التقدم الذي أحرزنه في البرنامج في مجال تحقيق أهدافه .			
٥ - وضوح أهداف مواد البرنامج مما يؤدي إلى زيادة أهميتها عند الدارسات.			
٦ - تنمية الدافع الذاتي عند الدارسة للرفع من مستوى أدائها الوظيفي .			
٧ - توظيف واستخدام التقنيات التربوية الجديدة في البرنامج (مثل أشرطة سمعية ، بصرية ، أفلام تعليمية ، شرائح وشفافيات ، نماذج وعينات .. الخ).			

المعاييـــــــر	درجة تحقيقها في البرنامج		
	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
٨ ـ مرونة محتوى مواد البرنامج إلى درجة تقربه من الواقع الفعلي للمدارس وبالتالي يسهل على الدارسة تطبيق ماجاء فيه .			
٩ ـ ثراء البرنامج بالأفكار الجديدة التي يمكن للدارسة الاستعانة بها في عملها مستقبلاً .			
١٠ ـ مناسبة عدد المواد الدراسية لأهداف البرنامج .			
١١ ـ ملاءمة محتوى البرنامج للاحتياجات الفعلية للدارسة في مجال عملها كمعلمة.			
١٢ ـ قدرة القائمات بالتدريس في تكوين علاقات انسانية مع الدارسات .			
١٣ ـ تقوم الدراسة على دراسة المشكلات التي تواجه الدارسة كمعلمة وتقدم لها الحلول العملية .			
١٤ ـ مناسبة اسلوب الدراسة لأهداف البرنامج ومحتواه .			
١٥ ـ الاستخدام المناسب للوسائل التعليمية المتوفرة بالكلية وتوضيح دورها في التعليم .			
١٦ ـ توفير فرص الاطلاع في المكتبة والبحث عن المراجع ذات الأهمية .			
١٧ ـ تحويل فهم الدارسة للطرق والأساليب الفعالة في التدريس إلى تطبيق عملي داخل حجرات الدراسة في مراحل ماقبل التعليم الجامعي .			

المعايـــــــر	درجة تحقيقها في البرنامج		
	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيـ
١٨ ـ احتواء البرنامج لأساليب تنمية قدرة الدارسة على ابتكار الوسائل التعليمية المناسبة واستخدامها في المواقف التعليمية وإعداد المواد اللازمة لها .			
١٩ ـ الابتعاد عن التفاصيل والجزئيات التي ليست لها علاقة مباشرة بالسيطرة على مهارات التعليم والتعلم .			
٢٠ ـ الاعتماد على إجراء الدراسات والبحوث العلمية الجادة .			
٢١ ـ وجود علاقة فعلية بين مايدرس في مواد البرنامج وبين الواقع الفعلي في المدارس وفي المناهج التعليمية .			
٢٢ ـ التزام جميع أعضاء هيئة التدريس بمنهج التربية الإسلامية في التدريس والتعامل .			
٢٣ ـ الابتعاد عن الأفكار والنظريات المثالية التي لايمكن تطبيقها .			
٢٤ ـ الاشراف على التربية الميدانية (العملية) من قبل أعضاء متخصصين في المناهج وطرق تدريس كل تخصص على حده .			
٢٥ ـ الربط بين المواد المختلفة مثل ربط مادة المناهج بالوسائل وطرق التدريس الخاصة .. الخ .			

...عاييـــــر	درجة تحقيقها في البرنامج		
	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
...م أساليب تقويم متنوعة ...رسات .			
...محتوى مواد البرنامج ...الدقة العملية .			
...م أساليب وطرق مشوقة ...في حفزهن للمشاركة في ...برنامج .			
...م أساليب وطرق تعتمد على ...دارسة الذاتي وتحفزها ...ستمر .			
...رص للدارسة للقيام بعملية ...ذاتي .			
...رص لتقويم الدارسات في ...ملية .			
...ندرة الدارسة على الابداع ...في مجال عملها كمعلمة .			
... الدارسة على استخدام ...أخرى في عملية التعليم غير ...لمدرسي .			
... الدارسة على الممارسة ...لما يقدم نظرياً من اتجاهات ... تربوية ونفسية .			
...ب الدارسة على إعداد ...ارات المختلفة ذات العلاقة ...وعات المواد الدراسية في ...ماقبل التعليم الجامعي .			

المعايير	درجة تحقيقها في البرنامج		
	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
٣٦ـ تدريب الدارسة على استخدام وسائل مختلفة لتقويم التلميذات في مراحل ماقبل التعليم الجامعي (مثل الملاحظة . قوائم التقدير . السجلات . والمذكرات اليومية . المقابلة .. الخ) .			
٣٧ـ تدريب الدارسة على صياغة الأهداف السلوكية للدرس .			
٣٨ـ تدريب الدارسة على تكييف التدريس أسلوباً ومحتوى حسب خصائص تلميذات المدارس وحاجاتهن الفردية .			

- ما أهم الإيجابيات الأخرى في البرنامج ؟ (تذكر)
-
-
-
- ماأهم سلبيات البرنامج ؟ (تذكر)
-
-
-
- ماالمقترحات والتوصيات التي تعمل على تطوير البرنامج في رأيك ؟

المراجــــع

١ ـ أحمد إبراهيم شكرى : المعلم ومتطلبات إعداده في الحياة المعاصرة . مجلة كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرمة ـ مركز البحوث التربوية والنفسية ، محرم ١٤٠١ هـ ، نوفمبر ١٩٨٠ م .

٢ ـ انطوان حبيب رحمة : أثر الإعداد التربوي للمعلمين في عملهم المدرسي . دراسة تجريبية في فاعلية الإعداد التربوي لمدرسي المرحلة الإعدادية في سوريا . القاهرة ، جامعة عين شمس كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، ١٩٧٨ م .

٣ ـ جكمة البزاز : اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين . مجلة رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ـ الرياض ، العدد ٢٨ ، السنة التاسعة ١٤٠٩ هـ ـ ١٩٨٩ م .

٤ ـ صالح بن حمد العساف : المرأة الخليجية والعمل في مجال التربية والتعليم . شركة العبيكان للطباعة والنشر ، الرياض ، ١٤٠٦ هـ .

٥ ـ عزت عبد العظيم الطويل : إعداد المعلم تربوياً وعلاقته بالتحصيل الدراسي لتلاميذه ، كتاب بحوث ودراسات في علم النفس ، دار المطبوعات الجديدة ، الاسكندرية ، ١٩٨١ م .

٦ ـ علي أحمد مدكور : تقويم برنامج الإعداد التربوي لطلاب اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء الأهداف المرجوه منه . جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، مركز البحوث التربوية ، الرياض ، ١٤٠٨ هـ ـ ١٩٨٨ م .

٧ ـ فتحية معتوق بكري عساس : تقويم برنامج الإعداد التربوي في الكليات المتوسطة للبنات في المملكة العربية السعودية . كلية التربية للبنات بمكة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، ١٤٠٩ هـ .

٨ ـ فكري حسن ريان : التدريس ، أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته ، عالم الكتب القاهرة ، الطبعة الثالثة ، ١٩٨٤ م .

٩ ـ فيصل هاشم شمس الدين : التعرف على وجهة نظر الدارسين في أسلوب دورتي التأهيل التربوي والتأهيل الاجتماعي بالجامعة الإسلامية . مجلة دراسات في المناهج وطر التدريس . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، العدد الحادي عشر ، يوليو ١٩٩١ م .

١٠ ـ مجموعة من الباحثين : تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي . المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، جمادى الأولى ١٤٠١ هـ ، مارس ١٩٨١ م .

١١ ـ ممدوح الصدفي محمد أبو النصر وسالم حسن علي هيكل : مشكلات الدارسين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعي وتصور مقترح للتغلب عليها « دراسة ميدانية » التربية في مصر ـ المؤتمر الأول ـ المدرسة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم

الأساسي) المجلد الأول ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس ، ٢٤ - ٢٦ سبتمبر ١٩٨٨ م .

١٢ - وكالة الرئاسة لكليات البنات - الرئاسة العامة لتعليم البنات : الأحكام والإجراءات التنفيذية للائحة الدراسات العليا بكليات البنات ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م .

13 — BAMIOS, C.P. PRIMARY AND NURSRY TEACHER EDUCATION IN MODERN GREECE AND THE VIEWS OF STUDENTS, TEACHERS AND LECTURES ON PROFESSIONAL TRAINING. LIVERPOOL, PH.D. 1985

14 — LESLEY H.BROWDER, JR. WILLIAM A. ATKINS. JR. ESINK-AYA:DEVELOPING AN EDUCATIONALLY ACCOUNTABLE PROG-RAM. SCHOL OF EDUCATION, HOFSTRA UNIVERSITY HEMPSTEAD, LONGISLAND, NEY YORK, 1977.

15 — MANIS, D. AND SOLOMON. W.USING TASK ANALYSIS TO GENERAL TEACHER TRAINING OBJECTIVES AND ACTIVITIES AND EVALUATE THERIR ADEGUACY. PAPER PRESENTED AT THE ANNUAL MEET-ING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, CHICAGO, Illinois, APPIL, 1974.

16 — NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDCA-TION. STANDARDS FOR ACCRE DITION OF TEACHER EDUCATION-.THE ACCREDITATION OF BASIC AND ADVANCED PREPARATION-PROGRAMS FOR PROFE SSIONAL SCHOOL PERSONEL, WASHING-TON, D.C. 1975.

17 — OCHEKPE, O. MANAGEMENT PROBLEMS IN EDUCATION: AN INVES-TIGATION INTO THE ADMINISTRATION OF A TEACHER'S COLLEGE IN BENNE STATE, NIGERIA. WALES, CARDIFF, M. ED. 1982

18 — THE AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGE FOR TEACHER EDUCA-TION. STANDARDS AND EVALUATIVE CRITERIA FOR THE ACCRE-DITATION OF TEACHER EDUCATION WASHINGTON, D. C. 1967.

مطابع جامعة أم القرى

مجلة جامعة أم القرى

مجلة فصلية للبحوث العلمية المحكمة

السنة السادسة   العدد الثامن   العام ١٤١٤هـ/١٩٩٣م

* * * * * * * *

شروط النشر :

١ ـ أن يكون البحث أصيلاً من حيث الجدة والإبتكار

٢ ـ وأن لا يكون جزءاً من بحث سابق أو رسالة جامعية وأن يقدم الباحث إقراراً خطياً بأن لا يكون البحث منشوراً أو معروضاً للنشر في جهة أخرى

٣ ـ أن لا تزيد عدد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة بما في ذلك الملاحق وتقديم ثلاث نسخ من البحث بالآلة الكاتبة على ورق مقاس (٢٢ × ٢٨ حجم كوارتر) ولا تزيد الأسطر على (٢٤) سطراً في الصفحة الواحدة وتقديم ملخص للبحث بما لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة على أن تكتب الرسوم والخرائط وما يشبهها بالحبر الصيني على ورق (الكلك)

٤ ـ الإلتزام بقواعد ومواصفات مناهج البحث العلمي

٥ ـ تقديم تعريف علمي عن الباحث لا يتجاوز خمسة أسطر

ملاحظـــة

ـ أي بحث لا يستوفي الشروط لن يُلتفت إليه

عنوان المراسلات :

جامعة أم القرى ـ مكة المكرمة ـ أمانة مجلة الجامعة ـ ص ب ٧١٥ ـ تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م ك الجامعة ـ فاكسميلي ٥٥٦٤٥٦٠ ـ تليفون ٥٥٧٤٦٤٤ ـ ٠٢ تحويلة ١٣٥ ـ برقياً جامعة أم القرى ـ مكة

ثم يقول « لا تقتلوا أهل الذمة » فلا يكون ذلك نسخاً . ثبت أن اللفظ ما دل على العموم بنفسه .

ثامنـاً : حمله على العموم يوجب التضاد لأنه يحمل على العموم وعلى الخصوص وهما ضدان .

تاسعاً : بأنه لو كان موضوعاً حقيقة لكان اذا حمل على الخصوص أن يصير مجازا .

عاشراً : بأنه لو كان اللفظ موضوعاً للاستغراق لما جاز تخصيص الكتاب باخبار الأحاد والقياس ، فانه يجوز اسقاط حكم بخبر واحد وقياس .

٢٨ ـ مسئلة : تخصيص العموم بالعقل :

المراد هل يصلح العقل أن يكون دليلا مخصصا للعموم أم لا ؟

للعلماء أقوال في ذلك . فقال الامام أبو الحسن الأشعري رضي الله عنه بأن العقل لايخص العموم .[1] وقد استدل بالأدلة الأتية وهي :

أولاً : دليل العقل متقدم والمخصص لايكون متقدما . بل ينبغي أن يكون متراخيا عن العام في الورود .

ثانياً : التخصيص كالاستثناء لا يجوز تقدمه فكذلك دليل التخصيص لا يجوز تقدمه .

ثالثاً : معنا عموم كتاب الله تعالى ، ومعنا العقل فلم يقدم التمسك بالعقل على التمسك بكتاب الله تعالى .

رابعاً : ان الصيغ لا تدل لذواتها ، وانما تدل بالوضع والاصطلاح ومطلق اللفظ العام لا يقتضي الاستغراق ، وان كان في معارضته دليل الفعل لم يكن اللفظ موضوعا للاستغراق ولا مقصودا به العموم فلا يكون تخصيصا .

هذا وبعد بيان الأدلة يمكن القول بأن الخلاف في هذه المسئلة لفظي لانه لاخلاف بين العلماء في أن قوله تعالى « خالق كل شيء »[2] ما عنى به نفسه ولا صفته لأن العقل دل أن الخالق لايكون مخلوقا . وانما الخلاف في أن هذا النوع هل يسمى تخصيصا أم لا ؟

---

(١) انظر : التمهيد في أصول الفقه ٢ / ١٠١ ، والوصول إلى الأصول ١ / ٢٥٧ ، وحاشية العطار على جمع الجوامع ٢ / ٦٠ .

(٢) الرعد / ١٦ .

المحتويـــات

الافتتاحيـــة

الحمد لله حقّ حمده ، والصلاة والسلام على عبده ورسوله سيدنا محمد صلى [الله] عليه وعلى آله وصحبه وسلم .

وبعد : فبين يدي القارئ الكريم هذا العدد الثامن من « مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية المحكّمة » ، وقد صدر متأخراً عن موعده ، [لأس]باب فنيّة أعاقت إتمام طباعته في حينه . غير أننا نأمل أن يتم التغلّب على [مش]كلة التأخر في الصدور ، بتيسير إجراءات تداول البحوث المقدمة للنشر ، فيما [بين] هيئة المجلة من جهة ، والباحثين والفاحصين من جهة أخرى . وهو ما يجرى حالياً [در]استه وإقراره ضمن الخطة التنظيمية لقواعد النشر وإجراءاته بالمجلة .

ولا شك ان اقتراحاً بمحاولة الإفادة من شرط تقديم الباحث بحثه مطبوعاً ، [وي]حبذ أن يكون ذلك موافقاً لمواصفة الإخراج الفنّي للمجلة ، سيحظى بالقبول من [ال]كثير ، ويوفر على الجهتين الجهد المتكرر ، والوقت الإضافي ، الذي تستغرقه [إج]راءات إعادة النسخ وتصحيح التجارب عدة مرات ؛ حيث سيتولى الباحث مهمة [إخ]راج بحثه وفق توصيات المحكّمين ، إن وجدت ، ومن ثم تزويد الهيئة بالشريط [الم]سجّل عليه البحث ، ليجري إخراجه في صورته النهائية لمزيد من الإتقان وحسن الأداء . والهدف والغاية التيسير ، بما يحقق مصلحة العلم وخدمته وطالبيه لإثراء [الم]كتبة بجيّد الأبحاث وخلاصة الدراسات العلمية الرائدة .

ويسرني دعوة الإخوة الزملاء الباحثين للإسهام الفعال في تزويد المجلة [بأ]بحاثهم المتميزة . وستجد ـ إن شاء الله ـ من هيئة المجلة كل الترحاب والاهتمام . [ك]ما أود أن أؤكد أن العدد التاسع ـ بحمد الله ـ على وشك الصدور قريباً . نسأل [ال]له للجميع التوفيق والنجاح وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

راشد الراجح
مدير الجامعة
والمشرف العام

دراسات في
شريعة الإسلامية

ولاية تزويج الكبيرة*

د . عبد الله بن عبد العزيز الجبرين*

* حصل على الماجستير من المعهد العالي للقضاء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في عام ١٤٠٥ هـ وعلى الدكتوراه في عام ١٤٠٧ هـ وهو الآن أستاذ مشارك بكلية المعلمين بالرياض .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص البحث

الحمد لله وحده وبعد : فقد اشتمل هذا البحث على مقدمة وستة فصول وخاتمة ، وقد ذكرت في كل مسألة من مسائله أقوال أهل العلم معزوّة إلى مصادرها الأصيلة ، وأدلة كل قول من الكتاب والسنة والنظر الصحيح ، كما قمت بتخريج جميع الأحاديث والآثار التي استدل بها أصحاب كل قول ، وذكرت حكم كل حديث أو أثر من حيث القوة أو الضعف ثم القول الصحيح في كل مسألة مع سبب الترجيح

وإن كانت المسألة مما أجمع أهل العلم عليها ذكرت من حكى هذا الاجماع ثم ذكرت مستند هذا الإجماع .

وقد اشتملت المقدمة على بيان أهمية هذا الموضوع ، وعلى اهتمام الشريعة بمصالح العباد ، وأنها خصت المرأة بكثير من الأحكام الشرعية التي تضمن حفظ حقوقها وصيانة كرامتها ، كما تضمنت ما يجب على الأولياء تجاه مولياتهم ، وأهمية أداء الأمانة التي تحملوها في ذلك ، وبيان شيء من التقصير الذي يقع به بعض الأولياء ، وبيان عاقبة هذا التقصير .

كما اشتملت هذه المقدمة على المنهج الذي سرت عليه في هذا البحث .

أما الفصول التي اشتمل عليها البحث فهي كما يلي :

الفصل الأول : تزويج الثيب الكبيرة . واشتمل على ثلاثة مباحث : المبحث الأول : حكم اجبار الثيب الكبيرة ، المبحث الثاني : ضابط الثيوبة التي ترفع الإجبار . المبحث الثالث : ما يحصل به إذن الثيب .

الفصل الثاني : تزويج البكر والكبيرة . واشتمل على مبحثين : المبحث الأول : حكم إجبار البكر الكبيرة . المبحث الثاني : مايحصل به إذن البكر .

الفصل الثالث : فيما يذكر عند الاستئذان . واشتمل على مبحثين : المبحث الأول : تسمية الزوج عند الإستئذان . المبحث الثاني : إعلام البكر أن صمتها إذن .

الفصل الرابع : هل الإذن ممن يجب استئذانها شرط في صحة العقد .

الفصل الخامس : الحكم إذا جرى الخلاف في حصول الرضى من الزوجة بالنكاح . وقد اشتمل على مبحثين : المبحث الأول : الحكم إذا اختلف الرجل والمرأة في رضاها بالعقد . المبحث الثاني : الحكم إذا جرى خلاف بين الزوجة وورثة الزوج في رضاها بالعقد .

الفصل السادس : الاشهاد على رضى الزوجة عند العقد .

أما الخاتمة فقد اشتملت على أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث .

، شرح صدر من أراد هدايته للاسلام ، وفقه في دينه من
أن لا اله الا هو ، وأشهد أن محمدا صلى الله عليه وسلم ،
، وأنار به الطريق للسالكين .

الأمور المعلومة المسلمة أن الشريعة كلها مصالح وأن جميع
ا شرعت لجلب مصالح أو لدرء مفاسد[1] .

، حرصت الشريعة الاسلامية على كل مايحقق مصلحة لأى
ذكرا أو انثى صغيرا أو كبيرا ، أو يحقق مصلحة للأسرة
الاسلامي بكامله ومنعت كل مافيه مضرة على كل منهم .

لمرأة المسلمة بكثير من الأحكام الشرعية التي تضمن حفظ
نة كرامتها .

نصوص الكتاب والسنة بمشروعية الولاية في النكاح ،
ـل تضمن تحقيق مصلحة المرأة وعدم انتقاص شيء من
أيضا عدم المساس بكرامة أو سمعة أسرتها وعشيرتها .

تيق هذه المصالح ودرء هذه المفاسد فانه يجب على الأولياء أن
هم الله عليهن ، وأن يقوموا بهذه الولاية خير قيام ، فانها من
م الله اياها ، قال الله تعالى : (انا عرضنا الأمانة على
والجبال فأبين ان يحملنها وأشفقن منها وحملها الانسان انه كان

الأولياء أن تكون غايتهم تحقيق مصالح المرأة الدينية والدنيوية
دون المساس بسمعة عشيرتها ، ولايكون هدفهم تحقيق
، كما يفعله كثير من أهل الجاهلية وكثير من الظلمة الذين

/ ٩ ، المستصفى ١ / ٢٦٨ ، روضة الناظر ١ / ٤١٢ ، أعلام الموقعين

. (

يستغلون ماتتصف به المرأة من براءة وحسن نية فيزوجونها من ليس كفؤا لها لا في دينه ولا في أمانته ، اما لأجل عصبية وحمية جاهلية ، أو لأجل مال أو جاه ، أو لغير ذلك من الأغراض الدنيئة ، أو يستغلون ضعف المرأة فيكرهونها على الزواج ممن لاتريده ، أو يخجلونها حتى تقبل الزواج منه ، أو يعضلونها ويمنعونها من الزواج بمن يكون كفوا لها لعداوة أو غرض حتى تقبل بمن يختارونه حسب أهوائهم ورغباتهم ، وهذا كله من الخيانة للامانة التي حملهم الله اياها ، وهو ظلم عظيم ، ومن أعمالّ الجاهلية التي حرمها الله ورسوله ، واتفق المسلمون على تحريمها[1] ، ويخشى على من يعمل مثل هذه الأعمال من العقوبة العاجلة أو الآجلة ، بسبب ظلمه وعدوانه ، ودعوة المظلوم ليس بينها وبين الله حجاب ، وقد يكون هذا النكاح باطلا ، اما لأن المرأة ممن لايصح لوليها اجبارها على النكاح باتفاق العلماء أو لغير ذلك فيكون استمتاع الرجل بالمرأة محرما .

وفي مقابل هؤلاء الذين أفرطوا في ظلم من ولاهم الله عليهن أناس فرطوا في القيام بهذه الولاية ، فتركوا أمر قبول الخطاب أو رده للنساء ، فمن رضين به زوجوه وإن كان غير كفء، دون أن يسألوا عن حاله ،غير مهتمين بمستقبل من ولاهم الله عليهن ولا بالأمانة التي حملهم الله اياها ، وهذا كثيرا مايؤدي الى تزويج من لايرضى دينه ولا أمانته ، لأن المرأة غالبا تخدع بمعسول الكلا وبالمظاهر البراقة ، فيجب على الوالي أن يهتم بمعرفة حال الخاطب ، فلايزو موليته إلا من يعلم أنه كفؤ لها .

كما أن هناك من الأولياء من يزوج موليته من يعلم انه ليس كفؤا لها في دي وأمانته ، فيزوجها من رجل فاسق ، وربما زوجها من شخص لايؤدي الصا المكتوبة ، وقد ذهب جمع من أهل العلم من الصحابة وغيرهم الى أن تار الصلاة كافركفرا أكبر[2] ، فعلى هذا لايجوز أن يتزوج بمسلمة ، فان عقد عل

---

(1) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٥٢ ، ٥٣ .

(2) انظر تعظيم قدر الصلاة للمروزي ٢ / ٨٩٢ـ ٩٠٥ ، وشرح اعتقاد أهل السنة والج للالكائي ٤ / ٨٢٥ ، ٨٢٩ ، والجامع للخلال كتاب أهل الملل ص ٣٠٠ ومابعد والإقناع لابن المنذر ٢ / ٦٩٠ ، ٦٩١ ، والتمهيد ٤ / ٢٢٥ ، والمحلى ٢ / ٢٤٢ ، و السنة ٢ / ١٧٩ ، والمغنى ٢ / ٤٤٢ .

٢٩ ـ مسئلة : تخصيص العموم بالقياس :

العام من الكتاب أو السنة هل يجوز تخصيصه بالقياس أم لا

للعلماء أقوال كثيرة في المسئلة . فقال الامام أبو الحسن الأشعري ر
الله بجواز تخصيص العموم بالقياس سواء أكان العموم مخصوصا أو
مخصوص .[1]

وقد استدل بالأدلة الآتية وهي :

أولاً : ان الصحابة الكرام رضي الله عنهم أجمعوا على تخصيص العموم بالقيا
فقالوا : في ميراث الجد مع الأخوة ان الجد يسقطهم قياسا على الأ
وخص قوله تعالى « ان امرؤ هلك ليس له ولد وله أخت فلها نصف ما تر
وهو يرثها ان لم يكن لها ولد »[2] هذه الآية عامة فيمن له جد أو لا
له .

ومنهم من قسم بين الجد وبينهم للذكر مثل حظ الأنثيين ، وخص
الآية أيضا ، فانه لم يعط الأخت مع الجد النصف ولا أعطى أخاها م
كله اذا لم يكن لها ولد .

وكذلك قالوا في حد العبد انه نصف حد الحر بالقياس على الأ
وخصوا قوله تعالى « الزانية والزاني فاجلدوا كل واحد منهما مائة جلدة »
فهو عام في الحر والعبد . وقالوا قد قال الله تعالى في الاماء « فعليهن نص
ما على المحصنات من العذاب »[4] والعبد كالأمة في الرق فيجب أن يك
حده نصف حد الحر .

---

(١) انظر : نهاية الوصول إلى علم الأصول ٢ / ٤٨٢ ، وأصول السرخسي ١ / ٤٢
والعقد المنظوم في الخصوص والعموم ٢ / ٨٢٣ ، وشرح الكوكب المنير ٣ / ٣٧٨
والتلخيص ٢ / ٥٧١ ، وكشف الأسرار ٣ / ٨٢٩ ، والاحكام للآمدي ٢ / ٥٩
ونهاية السول ٢ / ١٥٢ ، وفواتح الرحموت ١ / ٣٥٧ ، وتيسير التحرير ١ / ٣٢١
وبيان المختصر ٢ / ٣٤٠ ، والتمهيد في أصول الفقه ٢ / ١٢١ ، والابهاج شرح المن
٢ / ١٧٦ ، والمستصفى ٢ / ١٢٢ .

(٢) النساء / ١٧٦ .

(٣) النور / ٢ .

(٤) النساء / ٢٥ .

كان العقد باطلا ، واستمتاعه بها استمتاع بامرأة أجنبية وأولاده منها ليسوا أولادا شرعيين[1] .

وهذا العمل لا شك أنه خيانة عظيمة للأمانة التي تحملها هذا الولي ، وجرم كبير في حق هذه المرأة ، حيث أن الزوجة تتأثر غالبا بأخلاق الزوج ، ولأن من لم يقم بحقوق الله لن يقوم بحقوق الزوجة ، ويخشى عليها من ظلمه وعدوانه .

ولما لهذا الموضوع من الأهمية أحببت أن أتكلم عن جانب من أهم جوانبه ، وهو « ولاية تزويج الكبيرة » وذلك بجمع أطراف هذا الموضوع في بحث مستقل ، أذكر فيه ما أجمع عليه العلماء من مسائل وما اختلفوا فيه مع ذكر أقوال العلماء في كل مسألة جرى فيها خلاف وأدلة كل قول ، ثم أذكر القول الراجح ، ووجه ترجيحه .

أسأل الله أن ينفع بهذا العمل ، وأن يجعله خالصا لوجهه الكريم ، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن سار على هديه وسلم تسليما كثيرا .

---

(١) انظر الضياء اللامع ٢ / ٣٩٤ .

الفصل الأول
تزويج الثيب الكبيرة

وفيه مباحث :

المبحث الأول : حكم إجبار الثيب الكبيرة :

ذهب جمهور أهل العلم إلى أنه ليس للأب ولا لغيره إجبار الثيب البالغة عن النكاح[1] ، ولم يخالف في ذلك إلا الحسن البصري وإبراهيم النخعي رحمهما الله تعالى .

فقد ذهب الحسن البصري رحمه الله إلى أنه يجوز للأب تزويج ابنته الثيب الكبيرة بدون إذنها ، وان كرهت ذلك[2] .

وذهب إبراهيم النخعي رحمه الله إلى أنه يجوز للأب أن يزوج ابنته الثيب الكبيرة بدون اذنها إن كانت في عياله ، وإن كانت بائنة في بيتها مع أولادها

---

(١) حكى اجماع العلماء على هذه المسألة الامام أحمد (انظر مسائل أحمد رواية ابنه عبدالله ص ٣٢٦) ، والبغوى في شرح السنة ٩ / ٣١ ، وابن تيمية كما في مجموع الفتاوى ٣٢ / ٣٩ ، ٤٠ ، وابن العربي في شرح الترمذى ٥ / ٢٦ ، والسرخسي في المبسوط ٥ / ٩ ، وابن عبدالهادى في مغني ذوى الافهام ص ١٦٩ ، والكاساني في بدائع الصنائع ٢ / ٢٤١ ، والمهلب كما في الفتح ١٢ / ٣٤١ ، والمرداوى في الانصاف ٨ / ٥٧ ، وابن حجر في الفتح ٩ / ١٩٢ .

(٢) روى هذا القول عنه ابن ابي شيبة (كما في التمهيد ١٩ / ٣١٨ ، ٣١٩) عن ابن علية عن يونس عن الحسن ، واسناده صحيح ، ورواه سعيد بن منصور في سننه في باب ماجاء في استئهار البكر والثيب ١ / ١٥٦ ، رقم (٥٦٣) عن هشيم أنا منصور عن الحسن ، ورجاله ثقات .

تأمرها[1] .

وما ذهب اليه الحسن وإبراهيم رحمهما الله تعالى في هذه المسألة يعد قولا شاذا ، لا يعتد به ، لمخالفته سنة النبي ﷺ وقول أهل العلم[2] .

ودليل الجمهور ما رواه مسلم عن ابن عباس رضي الله عنهما عن رسول الله ﷺ أنه قال : « الثيب أحق بنفسها من وليها ، والبكر تستأمر ، واذنها سكوتها »[3] .

وماروواه البخاري في صحيحه عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله ﷺ : « لا تنكح الثيب حتى تستأمر ، ولا تنكح البكر حتى تستأذن » قالوا : يا رسول الله فكيف اذنها ؟ قال : « أن تسكت »[4] .

وما رواه مالك في الموطأ والبخاري في صحيحه عن عبد الرحمن ومجمع ابني يزيد بن جارية الأنصاري عن خنساء بنت خدام الأنصارية رضي الله عنها أن أباها

---

(1) روى هذا القول عنه عبدالرزاق في مصنفه في كتاب النكاح باب استئمار النساء في أبضاعهن ٦ / ١٤٤ ، رقم (١٠٢٩٣) وسعيد بن منصور في الموضع السابق ١ / ١٥٧ ، ١٥٨ ، رقم (٥٧١) باسناد صحيح . وروى سعيد بن منصور في الموضع السابق ١ / ١٥٦ ، رقم (٥٦٤) عن هشيم أنا عبيدة عن ابراهيم انه كان يقول : اذا زوج الرجل ابنته فهو جائز بكرا كانت أو ثيبا ، وعبيدة هذا هو ابن متعب الضبي ، وهو متروك الحديث ، انظر تهذيب التهذيب ٧ / ٨٧ ، ٨٨ .

(٢) المغني ٦ / ٤٩٢ ، عمدة القاري ٢٠/١٣٠ ، زاد المعاد ٥ / ٩٩ ، المبدع ٢٤/٧ .

(٣) صحيح مسلم مع شرحه للنووي كتاب النكاح باب استئذان الثيب في النكاح بالنطق والبكر بالسكوت ٢٠٥/٩ ، ورواه مسلم أيضا ٢٠٥/٩ بلفظ : « الأيم أحق بنفسها .. » .

(٤) صحيح البخاري مع الفتح كتاب الحيل باب في النكاح ١٢ / ٣٣٩ ، رقم (٦٩٦٨) . ورواه البخاري أيضا في النكاح باب لا ينكح الأب وغيره البكر والثيب إلا برضاهما ٩ / ١٩١ ، رقم (٥١٣٦) ومسلم في النكاح باب استئذان الثيب في النكاح ٢٠٢/٩ بلفظ : « لاتنكح الأيم حتى تستأمر ، ولا البكر حتى تستأذن . . » وقد قال كثير من العلماء بأن المراد بالأيمن هنا الثيب ، كما فسرته الروايات الأخرى ، ولمقابلتها بالبكر ، انظر شرح صحيح مسلم ٩ / ٢٠٣ ، فتح الباري ٩ / ١٩٢ ، معالم السنن ٣ / ١٤٣ .

زوجها وهي ثيب ، فكرهت ذلك ، فأتت النبي صلى الله عليه وسلم [...] نكاحه[1] .

المبحث الثاني : ضابط الثيوبة التي ترفع الاجبار :

اختلف أهل العلم في الثيوبة التي ترفع الاجبار ، فذهب الشافعي[2] وأبو يوسف ومحمد[3] وأكثر الحنابلة[4] إلى أن كل من زالت بكارتها بوطء، سواء كان في عقد نكاح صحيح أو فاسد أو وطء شبهة أو زنا[5] أو غير ذلك فهي ثيب ، لأن الثيب اسم لامرأة يكون مصيبها عائدا اليها ، مشتق من قولهم (ثاب) أي رجع ، والبكر لأمرأة مصيبها يكون أول مصيب لها ، لأن البكارة عبارة عن أولية الشيء ، ومنه يقال لأول النهار : (بكرة) وأول الثمار : (باكورة) فكل من وطئت في القبل يطلق عليها أنها ثيب لغة وشرعا ، بدليل أنه لو أوصى شخص بعتق كل ثيب في ملكه ، دخل فيه كل من زالت بكارتها بوطء اجماعا[6] ، ولو أوصى بعتق الابكار لم تدخل ، ولو اشترط مشتر أن الأمة بكر ، فظهر أنها مصابة بالزنا ملك الفسخ ، ولأن الزانية موطوءة في القبل فأشبهت الموطوءة بشبهة[7] .

وذهب الإمام أبو حنيفة[8] ومالك وأصحابه[9] وبعض الحنابلة[10] إلى أن

---

(١) موطأ مالك كتاب النكاح باب جامع مالايجوز من النكاح ٢ / ٢٣٥ ، ـ صحيح البخاري مع الفتح كتاب النكاح باب اذا زوج الرجل ابنته وهي كارهة فنكاحه مردود ٩ / ١٩٤ ، رقم (٥١٣٨) .
وروى عبد الرزاق ١٤٦/٦ ، والدارقطني ٢٣١/٣ ، والبيهقي ١١٩/٧ ـ ٢٠ من طرق انها رغبت الزواج من عم أولادها فزوجها أبوها غيره ، فأتت النبي فرد نكاحه

(٢) الأم ٥ / ١٨ ، الفتح ٩ / ١٩٣ .

(٣) المبسوط ٥ / ٧ فتح القدير ٣ / ٢٧١ .

(٤) الانصاف ٨ / ٦٤ ، الفرع ٥ / ١٧٤ .

(٥) قال في فتح القديرة ٣ / ٢٧١ : (وان زالت بزنا مشهورة أو وطء بشبهة أو نكاح فاسد زوجت كالثيبات اتفاقا ، وان زالت بزنا غير مشهورة فهو محل الخلاف) .

(٦) فتح البارى ٩ / ١٩٣ ، نيل الأوطار ٦ / ٢٥٦ .

(٧) المغني ٦ / ٤٩٥ ، نيل المآرب بشرح دليل الطالب ٢ / ١٤٧

(٨) المبسوط ٥ / ٧ ، فتح القدير ٣ / ٢٧١ .

(٩) بداية المجتهد ٦ / ٣٦٧ ، المنتقى للباجي ٣ / ٢٧٣ ، الكافي لابن عبدالبر ١ / ٤٢٨ .

(١٠) الانصاف ٨ / ٦٥ .

الثيب حقيقة هي من زالت بكارتها بنكاح صحيح أو شبهة نكاح أو ملك و أما من زالت بكارتها بزنا أو غصب فلا ، وأنها وإن كانت ثيبا لغة لكن لها حكم البكر شرعا ، بدليل أنها لو زنت بعد البلوغ يقام عليها حد البكر ، فظهر بذلك أنها في حكم البكر في جميع أمورها[1] .

وقالوا : ان علة الاكتفاء بصمات البكر عند الاستئذان الحياء ، والحياء من الشيء لايزول الا بمباشرته ، وهذه لم تباشر الاذن في النكاح ، فيبقى حياؤهامنه بحاله[2] ، ولأن الناس عرفوها بكرا ، فيعيبونها اذا نطقت فتمتنع منه ، فيكتفي بسكوتها لئلا تتعطل مصالحها ، بخلاف ماإذا وطئت بشبهة أو بنكاح فاسد ، لأن الشرع أظهره ، حيث علق عليه أحكاما ، أما الزنا فقد ندب الشرع إلى عدم اظهاره[3] .

وذهب بعض أهل العلم الى أن من زالت بكارتها بزنا أو غصب حكمها حكم الثيب في أنها لاتزوج الا برضاها ، وحكم البكر في أن اذنها صماتها[4] .

والذى يظهر أن القول الثاني أقرب الى الصواب ، لأن الثيب حقيقة هي من زالت بكارتها في نكاح أو شبهة أو ملك يمين ونحو ذلك ، وهي التي جربت النكاح ومارسته ، فاصبحت لاتستحي من ذكره ، اما من زالت بكارتها بزنا أو غصب فهذه لم تمارس النكاح ، فتستحي من الكلام فيه غالبا ، فلها حكم البكر ، لأن العلة التي لأجلها اكتفى بسكوت البكر هي الحياء ، وهو موجود عندها ، فإنها وان ابتليت بالزنا مرة بدافع الشهوة أو الفاقة والحاجة ، أو أكرهت على الزنا لا ينعدم حياؤها ، بل يزداد ، لأن في الاستنطاق ظهور فاحشتها ، وهي تستحي من ذلك غاية الاستحياء ، وهو استحياء محمود ، لأنها سترت على نفسها ، وقبل هذا الفعل إنما كان يكتفي بسكوتها لأن النطق دليل ظهور رغبتها في الرجال ، فإذا سقط في موضع

---

(١) المحلى ٩ / ٤٦٠ ، بداية المجتهد ٦ / ٣٦٧ .

(٢) المغني ٦ / ٤٩٤ .

(٣) الهداية للمرغيناني ١ / ١٩٧ ، رؤوس المسائل ص ٣٧٥ .

(٤) المقدمات لابن رشد ١ / ٤٧٧ .

يكون دليل رغبتها في الرجال على أحسن الوجوه فلأن يسقط في موضع يكون دليل الرغبة في الرجال على أفحش الوجوه أولى[1] ، والله أعلم .

هذا وإذا طلقت المرأة ولم تزل بكارتها ، فهي في حكم البكر ، قال الإمام الشافعي رحمه الله : (ولو زوجت البكر أزواجا ماتوا عنها أو فارقوها ، وأخذت مهوراً ومواريث ، دخل بها أزواجها أو لم يدخلوا بها ، إلا أنها لم تجامع ، زوجت تزويج البكر ، لأنه لا يفارقها اسم بكر إلا بأن تكون ثيبا وسواء بلغت سنا وخرجت إلى الأسواق وسافرت وكانت قيم أهلها ، أو لم يكن من هذا شيء ، لأنها بكر في هذه الأحوال كلها)[2] .

وذهب الإمام مالك إلى أنه أن طلقها قبل الدخول أو بعده دون أن يجامعها ولم تمكث إلا مدة يسيرة فهي في حكم البكر ، وإن طال مكثها معه وشهدت مشاهد النساء فهي في حكم الثيب وإن لم يجامعها[3] .

وكذلك من زالت بكارتها بغير جماع ، كمن زالت بكارتها بوثبة أو باصبع أو بتعنيس وأما أشبه ذلك فحكمها حكم الابكار ، لأنها بكر حقيقة ، لعدم المباضعة والمخاطرة ، فهي لم تختبر المقصود ، ولأنها لو زنت أقيم عليها حد البكر ، ولأن مصيبها يعتبر أول مصيب لها ، إلا أنها ليست عذراء ، ولأنها لم توطأ في القبل فأشبهت من لم تزل عذرتها[4] .

وهناك قول بأن زوال البكارة بذلك يغير صفة الإذن ، فتكون بمنزلة الثيب ، قياسا على البيع ، فإنه لو باع جارية وشرط أنها بكر فوجدها المشتري ليست عذراء ، كان له أن يردها ، فدل على أنها ليست بكرا بعد زوال عذرتها .

---

(١) المبسوط ٤ / ٧ .

(٢) الأم ٥ / ١٨ ، وانظر المبسوط ٥ / ٧ ، وفتح القدير ٣ / ٢٧٠ .

(٣) المدونة ٢ / ١٤٠ ، ١٤١ ، الكافي لابن عبدالبر ١ / ٤٢٨ .

(٤) المبسوط ٥ / ٨ ، فتح القدير ٣ / ٢٧٠ ، المبدع ٧ / ٢٧ ، مجموع فتاوى ابن تيمة ٣٢ / ٢٩ ، المغني ٦ / ٩٤٥ ، مغني المحتاج ٣ / ١٤٩ ، الوجيز ٢ / ٥ ، كفاية الطالب الرباني ٢ / ٣٩ .

ناك فرقا بين البيع والنكاح ، وذلك أن الناس باشتراط
نراء ، أى يريدون وجود العُذْرة ، فلهذا ثبت الرد ،
، بالحياء أو بصفة البكارة ، وهما موجودتان ، لأن البكر
ند قيل : اذا اعترف المشترى للأمة بأن زوال عُذْرتها
س له الرد[٢] .
ه اذن الثيب :

، لا بد في اذن الثيب من النطق[٣] ، لما روى أبو هريرة
صلى الله عليه وسلم أنه قال : ((لاتنكح الثيب حتى
تستأذن)) فقالوا : يارسول الله فكيف اذنها ؟ قال :

ستأمر)) أن لايعقد عليها حتى يطلب الأمر من قبلها ،
مر ، وأمرها لايكون الا بنطق ، فيوخذ من هذا انه
تأمر بذلك[٥] .

ضي الله عنها عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه
ها من وليها ، والبكر تستأمر في نفسها ، واذنها
ذن البكر بالصمت دليل على أن الثيب اذنها بالنطق[٧] .

، الهداية للمرغيناني ١ / ١٩٧ ، المبدع ٧ / ٢٧ ، المبسوط
١٥٠ ، الانصاف ٧ / ٦٥ .

لسألة البغوى في شرح السنة ٩ / ٣٢ ، وابن رشد في بداية
في شرح صحيح مسلم ٩ / ٢٠٤ .

ع الأصول ٤٦١/١١ ، شرح الزركشي ٨١/٥ .

ولما روي عن عدي بن عدى الكندي عن أبيه رضي الله عنه قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ((الثيب تعرب عن نفسها ، والبكر رضاها صمتها))[1] .

ولأن اللسان هو المعبر عما في القلب ، وهو المعتبر في كل موضع يعتبر فيه الاذن ، إلا ما استثنى لعارض كالصمت للبكر[2] .

---

(1) رواه الإمام أحمد ١٩٢/٤ ، وابن ماجه ٦٠٢/٢ ، رقم (١٨٧٢) ، والطحاوي في شرح معاني الآثار ٣٦٨/٤ ، والطبراني في معجمه الكبير ١٠٨/٧، رقم (٢٦٤) ، والبيهقي في سننه ٧ / ١٢٣ من طريق الليث بن سعد عن عبدالله بن عبدالرحمن بن أبي حسين عن عدى بن عدى به ، ورجاله ثقات ، الا أنه منقطع عدى بن عدى لم يسمع من أبيه كما قال ابو حاتم . انظر الجرح والتعديل ٧ / ٣ ، وانظر الاراء ٦ / ٢٣٤ ، ٢٣٥ ، ومعنى (تعرب عن نفسها) تبين بالقول عن مافي قلبها ، وذلك بأن تنطق وتفصح بما تريد من الاذن أو عدمه ، انظر غريب الحديث لأبي عبيد ١ / ١٦٣ ، ١٦٤ ، والفائق في غريب الحديث ٢ / ٤٠٩ ، والنهاية في غريب الحديث ٣ / ٢٠٠ ، وغريب الحديث لابن الجوزى ٢ / ٧٧ ، ٧٨ .

(2) المغني ٦ / ٤٩٣ .

الفصل الثاني
تزويج البكر الكبيرة

ـه مبحثان :

حث الأول : حكم اجبار البكر الكبيرة :

أجمع أهل العلم على أنه لا يجوز لغير الأب والجد من الأولياء اجبار البكر
ـبيرة على النكاح[1] .

واختلفوا في الأب والجد هل يجوز لهما اجبارها أم لا ؟

فذهب جمهور أهل العلم إلى أنه لا يجوز لأحد من الأولياء أبٌ أو غيره تزويج
ـكر البالغة بغير رضاها ، وأنه يجوز للأب تزويجها قبل بلوغها بغير إذنها[2] .

وممن قال بهذا القول الثوري والأوزاعي وأبو ثور وابن المنذر[3] وأصحاب
ـراي[4] وأحمد في رواية عنه[5] ، اختارها أبو بكر عبد العزيز وشيخ الإسلام ابن
ـمية وابن القيم[6] والشيخ محمد بن إبراهيم مفتي المملكة السابق ورئيس قضاتها
غيرهم[7] ، وإلى هذا ذهب الإمام مالك في أحد قوليه في حق البكر المعنسة[8]
ـنط .

---

١) حكى اجماع العلماء على هذه المسألة الشافعي في الأم ٥ / ١٨ ، ١٧٠ ، وابن تيمية كما في مجموع الفتاوى ٢٣ / ٤٠ ، ٥٢ .

٢) سنن الترمذي ٣ / ٤٠١ ، زاد المعاد ٥ / ٩٦ .

٣) الأوسط لوحة ١٩٩ / ٨ ، اختلاف العلماء ص ١٢٤ ، الإقناع لابن المنذر ١ / ٢٩٨ ، التمهيد ١٩ / ١٠٠ ، المحلى ٩ ، ٤٦٢ ، شرح السنة ٩ / ٣١ ، حلية العلماء ٦ / ٣٣٦ ، المغني ٦ / ٤٨٧ ، ٤٨٨ ، الفتح ٩ / ١٩٣ .

٤) الحجة ٣ / ١٢٦ ، الموطأ رواية محمد بن الحسن ص ١٧٧ ، ١٨١ ، شرح معاني الآثار ٤ / ٤٦٨ ، عمدة القارى ٢٠ / ١٢٨ ، ١٣٠ ، الهداية للمرغيناني ١ / ١٩٦ ، رؤوس المسائل ص ٣٧١ .

(٥) مسائل أحمد رواية ابنه عبد الله ص٣٢١،٣٢٦، الروايتين والوجهين ٢/٨١ ، مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢/٢٢ المغني ٦/٤٨٧ ، زاد المعاد ٥/٩٦ ، شرح الزركشي ٥ / ٨١ ، الهادى ص ١٥٨ . (٦) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٢ ، زاد المعاد ٥ / ٥ / ٩٦ . (٧) شرح الزركشي ٥ / ٨٠ ، فتاوى الشيخ محمد بن ابراهيم ١٠ / ٠٧٤ (٨) بداية المجتهد ٩ / ٣٦٣ ، المنتقى للباجي ٣ / ٢٧٢ ، الكافي لابن عبدالبر ١ / ٤٢٨ .

واحتج أصحاب هذا القول بما يلي :

١ ـ ما رواه مسلم في صحيحه عن ابن عباس رضي الله عنهما عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال : ((الأيم أحق بنفسها من وليها ، والبكر تستأذن في نفسها واذنها صماتها)) وفي رواية لمسلم أيضا : ((الثيب أحق بنفسها من وليها ، والبكر يستأذنها أبوها في نفسها واذنها صماتها))[1] .

قال محمد بن الحسن : ((فلو كانت البكر لا تستأذن ما قيل : واذنها صماتها))[2] .

(٢) مارواه البخاري ومسلم في صحيحيهما عن عائشة رضي الله عنها قالت: سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الجارية ينكحها أهلها أتستأمر أم لا ؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ((نعم تستأمر)) قالت عائشة : فقلت له : فان البكر تستأمر فتستحي ؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ((ذلك اذنها اذا هي سكتت))[3] .

---

(١) صحيح مسلم مع شرحه للنووى كتاب النكاح باب استئذان الثيب في النكاح ٩ / ٢٠٤ ، ٢٠٥ . وقد اعترض بعض الحفاظ على زيادة (أبوها) في هذا الحديث بأنها غير محفوظة ، انظر سنن ابي داود ٢ / ٢٣٣ ، وقال الدار قطني في سننه ٣ / ٢٤١ : (ويشبه أن يكون قوله في هذا الحديث : والبكر تستأمر . انما اراد به البكر اليتيمة والله أعلم ، لأنا قد ذكرنا في رواية صالح بن كيسان ومن تابعه فيما تقدم ممن روى أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : واليتيمة تستأمر . وأما قول ابن عيينة عن زياد بن سعد : والبكر يستأمرها أبوها فانا لانعلم أحداً وافق ابن عيينة على هذا اللفظ ، ولعله ذكره من حفظه ، فسبق لسانه، والله أعلم وكذلك روى عن أبي بردة عن ابي موسى أن اليتيمة تستأمر) ا هـ . قال الحافظ ابن حجر في الفتح ٩ / ١٩٣ ، (وهذا لايدفع زيادة الثقة الحافظ بلفظ الأب ، ولو قال قائل : بل المراد باليتيمة البكر لم يدفع) .

(٢) الحجة ٣ / ١٢٨ .

(٣) صحيح البخاري مع الفتح كتاب النكاح باب لاينكح الأب وغيره البكر والثيب الا برضا هما ٩ / ١٩١ ، وكتاب الاكراه باب لايجوز نكاح المكره ١٢ / ٣١٩ ، رقم (٦٩٤٦) ، وكتاب باب في النكاح ١٢ / ٣٤٠ ، رقم (٦٩٧١) ، وصحيح مسلم مع شرحه للنووى كتاب النكاح باب استئذان الثيب في النكاح ٩ / ٢٠٣ ، ٢٠٤ .

دراسات في :

الشريعة الإسلامية

ثانياً : العموم يحتمل المجاز والخصوص والاستعمال في غير ما وضع له ، والقياس لا يحتمل شيئا من ذلك ، ولأنه يخصص العموم بالنص الخاص مع امكان كونه مجازاً أو مؤولا فالقياس أولى .

ثالثاً : القول بالتخصيص فيه اعمال للدليلين أما الخاص فمن جميع الوجوه أي من جميع ما دل عليه ، وأما العموم فمن وجه دون وجه أي في الأفراد التي سكت عنها الخاص دون ما نفاها وفي منع التخصيص الغاء لاحد الدليلين ، وهو الخاص ، ولاشك أن اعمال الدليلين ولو من وجه أولى من الغاء أحدهما .

رابعاً : القياس وان لم يكن مقطوعا به ، فان العمل به ثبت بدليل مقطوع به كما ثبت العمل بالعموم فيجب أن يجري مجراه في القوة ، ألا ترى أن الرسول ﷺ لو قال ، اذا زالت الشمس فصلوا ركعتين وما أخبركم به عني فلان فهو شرعي ، فان فلانا يجري قوله مجرى قول الرسول ﷺ في وجوب العمل ، وان كان قول الرسول مقطوعا ، وقول فلان ليس مقطوعا به .

واذا ثبت هذا فالقياس يتناول الحكم بخصوصه والعموم يتناوله بعمومه ، فيجب أن يخص الأعم بالأخص كما لو كان الأخص كتابا أو سنة .

٣٠ ـ مسئلة : تعريف العام :

المراد هو هل أنه يشترط في العام أن تكون أفراده كثيرة أم لا ؟

اختلف أهل العلم فيها فقال الامام أبو الحسن الأشعري رضي الله عنه : العام هو اللفظ المتناول لشيئين فصاعدا .(١)

٣١ ـ مسئلة : رد العموم الى الواحد :

المراد بهذه المسئلة أن العام اذا خصص فهل يمكن تخصيصه الى أن يبقى فرد واحد تحته دون بقية الأفراد أم لا ؟

للعلماء أقوال في هذه المسئلة . وقد نقل عن الامام أبي الحسن الأشعري أنه قال :(٢)

---

(١) انظر : ميزان الأصول ١ / ٥٧ وتنقيح محصول ابن الخطيب ٢ / ٢٣٢ .

(٢) انظر : التحقيق والبيان في شرح البرهان ٢ / ٤٦٣ .

وفي رواية : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ((استأمروا النساء في بضاعهن)) قيل : فان البكر تستحي أن تتكلم ؟ قال : ((سكوتها اذنها))[1] .

٢ ـ ما رواه البخاري ومسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : ((لا تنكح الثيب حتى تستأمر ، ولا تنكح البكر حتى تستأذن)) فقالوا : يارسول الله فكيف إذنها ؟ قال : ((أن تسكت))[2] .

قالوا : هذه احاديث صحيحة وصريحة في وجوب أخذ اذن البكر الكبيرة التي تميز بين النافع والضار ، فلا يجوز تزويجها بغير اذنها .

قال ابن المنذر : ان النبي صلى الله عليه وسلم قال قولا عاما : ((لاتنكح البكر حتى تستأذن ، ولا الثيب حتى تستأمر)) فكل من عقد نكاحا على غير ماسنه رسول الله صلى الله عليه وسلم فباطل . . . فلما ثبت أن ابا بكر الصديق رضي الله عنه زوج عائشة رضى الله عنها من رسول الله صلى الله عليه وسلم صغيرة لا أمر لها في نفسها، كان عقد الأب على البكر في حال الصغر وهي لاأمر لها في نفسها جائز ، وكان ذلك مستثنى من قوله صلى الله عليه وسلم : ((لاتنكح البكر حتى تستأذن)) فاذا خرجت البكر عن حال الصغر الى أن يكون لاستئذانها معنى اذا صارت في حال البلوغ ، وصار أمرها في مالها جائز ، خلاف الحال التي لم يكن لها أمر في مالها ، لم يجز عقد النكاح عليها إلا بإذنها ، داخلة في جملة من قال النبي صلى الله عليه وسلم ((لا تنكح البكر حتى تستأذن)) غير خارجه منه بسنة ولا اجماع[3]

---

(١) رواه الإمام أحمد في المسند ٤٥/٦، ٢٠٣، والنسائي في السنن الصغرى في كتاب النكاح باب اذن البكر ٦ / ٨٥ ، ٨٦ من طريق ابن جريج قال سمعت ابن ابي ملكية يحدث عن ذكوان ابي عمرو عن عائشة فذكره ، واسناده صحيح ، رجاله رجال الصحيحين .

(٢) سبق تخريجه ص (٦) .

(٣) الأوسط لوحة ٨/١٩٩ ، وانظر ايضا لوحة ٨/٢٠١ ، وانظر التمهيد ١٠٠/١٩ ، واحكام واحكام الأحكام لابن دقيق العيد ٤ / ٣٨ .

٤ ـ ما رواه أبو موسى رضي الله عنه عن النبي ﷺ أنه قال : ((إذا أراد الرجل أن يزوج ابنته فليستأذنها))[١] .

٥ ـ ما رواه ابن عباس رضي الله عنهما من أن جارية بكرا أتت رسول الله ﷺ فذكرت أن أباها زوجها وهي كارهة ، فخيرها رسول الله ﷺ[٢] .

٦ ـ ما رواه جابر بن عبد الله رضي الله عنهما أن رجلا زوج ابنته ، وهي بكر ولم يستأذنها فأتت النبي ﷺ ، ففرق بينهما[٣] .

---

(١) رواه أبو يعلى في مسنده ١٣ / ٢٠٠ ، رقم (٧٢٢٩) عن بندار حدثنا سلم بن قتيبة حدثنا يونس سمع أبا بردة سمع أبا موسى رضي الله عنه فذكره ، واسناده حسن ، رجاله ثقات ، عدا سلم بن قتيبة ، وهو الشعيري ، فهو « صدوق » كما في التقريب ، وعدا يونس وهو ابن أبي اسحاق السبيعي ، فهو « صدوق يهم قليلا » كما في التقريب .

(٢) رواه أبو داود في النكاح باب في البكر يزوجها أبوها ولا يستأمرها ٢ / ٢٣٢ ، رقم (٢٠٩٦) وابن ماجه في النكاح باب من زوج ابنته وهي كارهة ١ / ٦٠٣ رقم (١٨٧٥) ، وأحمد ١ / ٢٧٣ ، وابن المنذر في الأوسط لوحه ٢٠٠ / ٨ ، وابن عبدالبر في التمهيد ١٩ / ١٠١ والدار قطني ٣ / ٢٣٥ ، والطحاوي في شرح معاني الأثار في باب تزويج الأب ابنته البكر ٤ / ٣٦٥ ، والبيهقي في النكاح باب ماجاء في انكاح الأباء الأبكار ٧ / ١١٧ ، وابن حزم في المحلى ٩ / ٤٦١ من طريق حسين بن محمد عن جرير بن حازم عن أيوب عن عكرمه عن ابن عباس ، ورجاله كلهم ثقات ، وقال البيهقي : ((أخطأ فيه جرير بن حازم علي أيوب السختياني ، والمحفوظ عن أيوب عن عكرمة عن النبي صلى الله عليه وسلم)) .

ورواه ابن ماجة في الموضع السابق من طريق زيد بن حبان عن أيوب به ، وزيد بن حبان ((صدوق كثيرا الخطأ ، وتغير بأخره)) كما في التقريب ١ / ٢٧٣ .

ورواه الدار قطني ٣ / ٢٣٥ من طرق أيوب بن سويد عن سفيان الثوري عن أيوب به ، دون قوله ((بكرا)) وأيوب بن سويد ((صدوق يخطيء)) كما في التقريب ١ / ٩٠ .

(٣) رواه النسائي في السنن الكبرى (كما في تحفة الأشراف ٢ / ٦٧٩ ، رقم ٢٤٢٨) ، والطحاوي في شرح معاني الأثار ٤ / ٣٦٥ ، والدار قطني ٣ / ٢٣٣ ، والبيهقي ٧ / ١١٧ ، وابن حزم في المحلى ٩ / ٤٦١ من طرق عن أبي صالح الحكم بن موسى عن شعيب بن إسحاق الدمشقي عن الأوزاعي عن عطاء عن جابر ورجاله ثقات عدا الحكم بن موسى ، وهو ((صدوق)) كما في التقريب ١ / ١٩٣ . =

ماروواه ابن عمر رضى الله عنهما من أن رجلا زوج ابنته بكرا ، فكرهت ذلك ،
ن النبى صلى الله عليه وسلم ، فرد نكاحها[1] .

ما رواه عبدالله بن بريدة بن الحصيب عن أبيه رضى الله عنه قال : جاءت فتاة
النبى صلى الله عليه وسلم فقالت : ان أبي زوجني ابن أخيه ليرفع بي خسيسة ،
فجعل الأمر اليها ، فقالت : قد أجزت ماصنع أبي ولكن أردت أن تعلم
:

= ورواه الدارقطني في الموضع السابق من طريق ابن المبارك ومن طريق عيسى بن يونس كلاهما عن الأوزاعي عن ابراهيم بن مرة عن عطاء مرسلا ثم قال : ((الصحيح مرسل ، وقول شعيب وهم)) .

وقال في التنقيح : ((قال أبو علي الحافظ : لم يسمعه الأوزاعي من عطاء ، والحديث في الأصل مرسل لعطاء ، انما رواه الثقات عن الأوزاعي عن إبراهيم بن مرة عن عطاء عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وقد روى من أوجه أخرى ضعيفة عن أبي الزبير عن جابر)) انظر نصب الراية ٣ / ١٩١ ، وانظر سنن البيهقي ٧ / ١١٧ ، ١١٨ ، والدراية ٢ / ٦١ .

قال ابن قيم الجوزية في تهذيب سنن أبي داود ٣ / ٤٠ : ((وهذا الإرسال لا يدل على أن الموصول خطأ بمجرده)) ، وقال ابن الهمام في فتح القدير ٣ / ٢٦٢ ، بعد أن ذكر اعلال الدارقطني لهذا الحديث بالإرسال قال : ((وبه يتم مقصودنا أما لأنه حجة ، وأما لأنا ذكرناه للاستشهاد والتقوية)) .

(1) ورواه الدارقطني ٣ / ٢٣٩ من طريق الوليد قال : قال ابن أبي ذئب أخبرني نافع عن ابن عمر فذكره . ورواه ابن حزم ٩ / ٤٦١ من طريق رحيم عن ابن ذئب به .

قال الدارقطني : « لايثبت هذا عن ابن أبي ذئب عن نافع ، والصواب حديث ابن أبي ذئب عن عمر بن حسين وقد تقدم » .

وقال ابن الجوزي : « سئل أحمد عن هذا الحديث فقال : باطل » انظر نصب الراية ٣ / ١٩١ ، ١٩٢ .

وقال الحافظ في الدراية ٢ / ٦١ ، ٦٢ : « رواته ثقات ، لكن قيل : لم يسمعه ابن أبي ذئب عن نافع ، وهو مردود ، فقد صرح بالإخبار في رواية الدارقطني » .

النساء أن ليس إلى الآباء من الأمر شيء[1] .

٩ ـ أن الصغر سبب الحجر بالنص والإجماع ، وجعل البكارة سبباً للحجر مخالف لأصول الاسلام ، فالشارع لم يجعل البكارة سببا للحجر في موضع من المواضع المجمع عليها ، فتعليل الحجر بها وجعلها سببا له تعليل بوصف لا تأثير له في الشرع[2] .

---

(١) ورواه ابن ماجه في النكاح باب من زوج ابنته وهي كارهة ١ / ٦٠٢ ، ٦٠٣ ، رقم (١٨٧٤) عن هناد بن السرى عن وكيع عن كهمس بن الحسن عن ابن بريدة عن أبيه فذكره ، واسناده صحيح ، وصححه البوصيري في مصباح الزجاجة ٢ / ١٠٢ ، وقال الشوكاني في الدراري المضيه ص ٢٥٥ : « رجاله رجال الصحيح » .

ورواه النسائي في الصغرى في كتاب النكاح باب البكر يزوجها أبوها وهي كارهة ٦ / ٨٦ ، ٨٧ ، وأحمد ٦ / ١٣٦ ، والدار قطني ٣ / ٢٣٢ ، ٢٣٣ من طرق عن كهمس عن عبدالله بن بريدة عن عائشة رضى الله عنها أن فتاة . . . . الخ .

لكن قال البيهقي : «هذا مرسل، ابن بريدة لم يسمع من عائشة » وتعقبه ابن التركماني بقوله : « ابن بريدة ولد سنة خمس عشرة ، وسمع جماعة من الصحابة ، وقد ذكر مسلم في مقدمة كتابه أن المتفق عليه أن إمكان اللقاء والسماع يكفي للاتصال ، ولاشك في امكان سماع ابن بريدة من عائشة ، فروايته عنها محمولة على الاتصال ، على أن صاحب الكمال صرح بسماعه منها »

ورواه عبد الرزاق في النكاح باب ما يكره عليه من النكاح فلا يجوز ٦ / ١٤٦ عن جعفر بن سليمان قال حدثني كهمس بن الحسن أن عبد الله بن بريدة حدثه قال : جاءت امرأة بكر إلى النبي ﷺ . . الخ .

رجاله ثقات ، عدا جعفر بن سليمان ، وهو (صدوق) كما في التقريب ١ / ١٣١ . وهذه الرواية وان كانت صورتها صورة المرسل ، لأن عبدالله بن بريدة تابعي ، لم يدرك زمن النبي صلى الله عليه وسلم ، لكن قد يقال : انها في حكم المتصل ، لأن الحديث معروف من رواية ابن بريدة عن أبيه وعن عائشة رضي الله عنها كما سبق ، وهذه قرينة تجعل هذه الرواية في حكم المتصل، وقد أخرج البخاري في صحيحه جملة من الأحاديث بمثل هذا السياق، انظر صحيح البخاري مع الفتح ٦ / ٨٨ ، حديث (٢٨٩٦) ، و ٦ / ٢٥٠ ، حديث (٣١٤٤) ، و ٧ / ٢٥٣ ، حديث (٣٩١٢) ، و ٨ / ٦٠ ، حديث (٤٣٤١) ، وانظر هدى الساري ص ٣٦٢ ، ٣٦٤ ، ٣٦٨ ، ٣٦٩ ، ٣٧١ .

(٢) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٣ .

١٠ ـ أن البكر الكبيرة حرة مخاطبة بالأوامر والتكاليف الشرعية ، فلا يكون للغير عليها ولاية الاجبار ، وثبوت ولاية الاجبار ، على الصغيرة لقصور عقلها ، وقد كمل بالبلوغ ، بدليل توجه الخطاب اليها[1] .

١١ ـ أن البكر الكبيرة اذا كانت رشيدة لا يجوز للأب ولا لغيره أن يتصرف في مالها إلا بإذنها ، ومعلوم أن بضعها أهم من مالها ، وأن التصرف في مالها أخف ضرراً عليها من التصرف في بضعها باجبارها على الزواج من شخص لا ترغب فيه وتبغضه واكراهها على معاشرتها طول حياتها ، فمن باب أولى أن لا يجوز له التصرف في بضعها مع كراهتها ورشدها[2] .

١٢ ـ أن من مقاصد شرعية العقد انتظام المصالح بين الزوجين ليحصل النسل ، ويتربى بينهما تربية سليمة ، ولا يحصل هذا مع غاية المنافرة بينهما فإذا عرف سبب انتفاء المقصود الشرعي قبل الشروع وجب أن لا يجوز ، لأنه حينئذ عقد لا تترتب عليه فائدته ظاهرا[3] .

وذهب أهل المدينة[4] إلى أن للأب أن يزوج ابنته البكر الكبيرة بغير رضاها ، وأن ذلك لازم لها إذا زوجها من كفء[5] .

---

(١) الهداية ١ / ١٩٦ ، المبسوط ٥ / ٣ .

(٢) المغني ٦ / ٤٨٨ ، فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٣ ، ٢٥ ، فتح القدير ٣ / ٢٩٣ ، الروايتين والوجهين ٢ / ٨١ .

(٣) فتح القدير ٣ / ٢٩٣ .

(٤) مسائل أحمد رواية ابنه عبدالله ص ٣٢٥ ، ورواية ابن هانيء ١ / ٢١٠ ، والحجة لمحمد بن الحسن ٣ / ١٢٦ .

(٥) ومن أجل ضمان تزويج الأب ابنته بمن في زواجها منه غبطة ومصلحة لها فقد ذكر بعض العلماء لصحة تزويجه اياها شروطاً أهمها :

١ ـ أن يزوجها من كفء غير معسر بصداقها .

١ ـ ألا يزوجها ممن في زواجها منه ضرر بين عليها كهرم ومجبوب ونحو ذلك .

٣ ـ ألا يكون بينها وبين والدها عداوة ظاهرة .

٤ ـ ألا يكون بينها وبين الزوج عداوة . أنظر المبدع ٧ / ٢٣ ، نهاية المحتاج ٣ / ٢٢٨ ، ٢٢٩ ، مغني المحتاج ٣ / ١٤٩ ، الاقناع للشربيني ٢ / ١٢٨ .

ومن قال بهذا الإمام مالك وأصحابه[1] والشافعي[2] وابن أبي ليلى واسحاق[3] وأحمد في رواية عنه رجحها كثير من أصحابه[4] .

والحق الإمام الشافعي بالأب الجد[5] ، وهو وجه في مذهب الحنابلة[6] .

وقد استدل أصحاب هذا القول بما يلي :

١ - ما رواه مسلم عن ابن عباس رضي الله عنهما عن النبي صلى الله عليه وسلم انه قال : ((الأيم أحق بنفسها من وليها ، والبكر تستأذن في نفسها ، واذنها صماتها))[7] وفي رواية لمسلم أيضا ((الثيب أحق بنفسها من وليها ، والبكر تستأمر ، واذنها سكوتها))[8] .

قالوا : الحديث يدل على أن غير البكر أحق بنفسها من وليها، ويدل بمفهومه على أن ولي البكر أحق بها منها[9]، فالحديث قسم النساء إلى قسمين ،

---

(١) الموطأ ٢/٥٢٥ ، التمهيد ١٩/٩٨ ، رسالة ابن أبي زيد ٢/٣٧ ، المنتقى للباجي ٣/٢٧١ ، المدونة ٢/١٤٢ ، الكافي لابن عبد البر ١/٤٢٧ ، الخرشي ٣/١٧٦ .

(٢) الأم ٥/١٨ ، اختلاف العلماء للمروزي ص ١٢٣ ، تخريج الفروع على الأصول ص ٢٥٧، ٢٥٩ ، شرح السنة ٩/٣١ ، شرح مسلم ٩/٢٠٤ ، مغني المحتاج ٣/١٤٩ ، نهاية المحتاج ٦/٢٢٨ ، رحمة الأمة ص ٢١٣ .

(٣) اختلاف العلماء ص ١٢٣ ، الأوسط لوحه ١٩٩ / ٨ ، شرح السنة ٩ / ٣١ ، المغني ٦ / ٤٨٧ ، شرح مسلم ٩ / ١٩٣ .

(٤) الروايتين ٢ / ٨١ ، المغني ٦ / ٤٨٧ ، الهادى ص ١٥٨ ، العدة شرح العمدة ص ٣٦٥ ، المبدع ٧ / ٢٣ ، الانصاف ٨ / ٥٥ ، وذكر شيخ الاسلام ابن تيمية كما في مجموع الفتاوى ٣٢ / ٢٢ ، والزركشي ٥ / ٧٩ أن هذه الرواية رجحها أكثر اصحاب الامام أحمد .

(٥) الأم ٥ / ١٨ .

(٦) المبدع ٧ / ٢٥ ، الانصاف ٨ / ٥٧ القواعد لابن رجب ص ٣٢٧ .

(٧) صحيح مسلم مع شرحه للنووى كتاب النكاح باب استئذان الثيب في النكاح بالنطق والبكر بالسكوت ٩ / ٢٠٤ .

(٨) صحيح مسلم الموضع السابق ٩ / ٢٠٥ .

(٩) التمهيد ١٩ / ٩٩ ، شرح السنة ٩ / ٣٣ ، مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٤ ، الفتح ٩ / ١٩٣ .

على نفيه عن الآخر ، وهي البكر ، فيكون وليها أحق
ن معنى الحديث أن الثيب البالغ لا تزوج إلا برضاها ،
ضاها ، لتكرر الكلام ، وفسد نظامه ، أو ضعف[2] .

ما ذكره الشافعي رحمه الله من أن سفيان بن عيينه روى
البكر يزوجها أبوها))[3] .
، الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال :
سها ، فان سكتت فقد أذنت ، وأن أبت لم تكره))[4] .

يدل بمنطوقه على أن اليتيمة تستأمر في نفسها ويدل بمفهوم
مة ، وهي البكر ذات الأب تزوج بغير اذنها[5] .
لعدم التجربة ، فيجوز اجبارها على النكاح ، قياساً على
الأب صداقها بغير أمرها ، ويتصرف في مالها ، فيما فيه

لمغني ٦ / ٤٨٨ ، الكافي لابن قدامة ٣ / ٢٦ . نيل المآرب
الإرادات ٣ / ١٤ .

١ ، وقد ذكر بعض الفقهاء أن هذه الرواية أخرجها الدار قطني ،
ية المحتاج ٣ / ٢٢٨ ، ولم أقف على من اخرج هذه الرواية باسناد
ي في الجوهر النقي ٧ / ١١٥ ، ١١٦ : « لم أجده في شيء من
كر الشافعي سنده لينظر فيه » .
، والبزار (كشف الأستار ٢ / ١٦٠ ، رقم ١٤٢٢) والدارقطني
طريق اسرائيل عن أبي إسحاق عن أبي بردة بن أبي موسى عن أبي
يح ، رجال الصحيحين .
، رقم (٢٠٩٣) ، والترمذي ، رقم (١١٠٩) ، والنسائي
١ ، وعبدالرزاق رقم (١٠٢٩٧) ، وابن حبان (الاحسان رقم
ي ٧ / ١٢٠ ، ١٢٢ من طرق كثيره عن محمد بن عمرو عن ابي
ا : (تستأمر اليتيمة في نفسها فان سكتت فهو اذنها وان أبت فلا
من ، رجاله ثقات عدا محمد بن عمرو وهو صدوق له اوهام كما في

شرح معاني الآثار ٤ / ٣٦٤ .

مصلحتها ، وهو غير متهم في حقها[1] .

٤ ـ أنه لا يفتقر عقد نكاحها إلى نطقها ، مع القدرة عليه ، فكان للأب اجبارها على النكاح ، كالصغيرة[1] .

وحمل أصحاب هذا القول الأحاديث التي فيها الأمر باستئذان الابكار على الاستحباب ، استطابة لنفسها[2] ، وقال بعضهم : يحتمل أن المراد بالبكر في هذه الأحاديث اليتيمة[3] .

وقالوا : ان البكر التي أجبرها أبوها على النكاح فرد النبي صلى الله عليه وسلم نكاحها يحتمل أنها التي زوجها أبوها من ابن أخيه ليرفع بها خسيسته ، فتخييرها لأجل أنها زوت من غير كفء فقط[5] .

وذهب الإمام أحمد في روايته عنه إلى أنه لا يجوز انكاح من بلغت تسع سنين بغير اذنها ، ويجوز تزويجها اذا بلغت تسع سنين باذنها ، ولا خيار لها اذا بلغت[6] .

وقد استدل أصحاب هذا القول بقوله صلى الله عليه وسلم ((تستأمر اليتيمة في نفسها . . .)) الحديث[7] ، قالوا : واليتيمة من لم تبلغ ، وقد جعل لها اذنا ، وقد انتفى الاذن في حق من لم تبلغ تسعا بالاتفاق ، فيجب العمل به في حق كل من بلغت تسع سنين ، لما روى عن عائشة رضي الله عنها أنها قالت : ((اذا بلغت

---

(١) التمهيد ١٩ / ٩٨ ، المغني ٦ / ٤٨٨ ، المبسوط ٥ / ٢ ، بدائع الصنائع ٢ / ٢٤١ ، ٢٤٢ ، فتح القدير .

(٢) المنتقي للباجي ٣ / ٢٧٤ .

(٣) الأم ٥ / ١٨ ، شرح السنة ٩ / ٣١ ، الفتح ٩ / ١٩٣ ، المغني ٦ / ٤٨٨ ، معالم السنن ٣ / ٤٢ ، عارضة الأحوزي ٥ / ٢٧ .

(٤) المدونة ٢ / ١٤٢ ، سنن البيهقي ٧ / ١١٩ ، وقد سبق ذكر ماقاله الدارقطني في ذلك .

(٥) المغني ٦ / ٤٨٨ ، شرح الزركشي ٥ / ٨١ .

(٦) مسائل أحمد رواية ابنه عبد الله ص ٣٢٦ ، العدة شرح العمدة ص ٣٦٥ ، المغني ٦ / ٤٩١ ، ٤٩٢ ، الإفصاح ٢ / ١١٢ ، قال في الفروع ٥ / ٧٢ ، والمبدع ٧ / ٢٣ : « اختاره الأكثر » وانظر الإنصاف ٨ / ٥٤ ، ٥٧ .

(٧) سبق تخريجه .

رية تسع سنين فهي امرأة))[1] ، وروى ذلك مرفوعا إلى النبي صلى الله عليه
لم[2] ، والمعنى أنها في حكم المرأة في الاذن والأحكام[3] .

قالوا : ولأن بنت تسع سنين بلغت سنا يمكن فيه حيضها وتصلح فيه غالبا
كاح وتحتاج اليه ، فيباح تزويجها باذنها كالبالغة[4] .

وبالنظر في أدلة هذه الأقوال يتبين رجحان القول الأول ، لقوة أدلته النقلية ،
رنها نصا في محل النزاع ، ولقوة أدلته العقلية أيضا ، ولضعف أدلة مخالفيهم ،
ضا فان الله سبحانه وتعالى لما شرع النكاح جعل من مقاصده وأهدافه وجود المودة
رحمة بين الزوجين وسكون كل منهما إلى الآخر ، قال تعالى ﴿ ومن آياته أن خلق
م من أنفسكم أزواجا لتسكنوا اليها وجعل بينكم مودة ورحمة ﴾[5] ، وهذه
ناصد لا تتحقق غالبا إلا عند وجود الرضى من الطرفين ، والرغبة القوية لدى كل
بما في الزواج من الآخر ، ومع وجود الاجبار تنتفي هذه الحكم والمصالح والمقاصد
شرعية العظيمة . وأيضا فان الشارع الحكيم حث على كل ما يرجى أن يكون جالبا
وئام بين الزوجين ، ومن ذلك أنه أمر الخاطب ان ينظر إلى من عزم على خطبتها ،
ن المغيرة بن شعبة رضي الله عنه أنه خطب امرأة فقال له النبي صلى الله عليه

---

1) لم أقف على من رواه باسناد متصل ، وقد ذكره الترمذي في سننه ٣ / ٤٠٩ والبيهقي في سننه ١ / ٣٢٠ بدون اسناد ، وقال ابن العربي في عارضة الأحوذي ٥ / ٢٨ : « حديث عائشة لم يصح » .

2) رواه أبو نعيم في أخبار أصبهان ٢ / ٢٧٣ ، وفي إسناده عبد الملك بن مهران ، وهو منكر الحديث ، انظر الضعفاء للعقيلي ٣ / ٣٤ ، ولسان الميزان ٤ / ٧٠ .

3) العدة شرح العمدة ص ٣٦٥ ، شرح منتهى الإرادات ٣ / ١٣ .

4) المغني ٦ / ٤٩٠ ، ١٩٤ ، العدة شرح العمدة ص ٣٦٥ ، المبدع ٧ / ٢٣ ، شرح منتهى الإرادات ٣ / ١٣ ، ١٤ .

5) سورة الروم ، الآية (٢١) .

وسلم : ((انظر إليها فانه أحرى أن يؤدم بينكما))[1] ولا شك أن الرضى من الزوج والزوجة بالنكاح من أكبر العوامل التي تجلب الوئام والمودة بين الزوجين ، وانعدامه من أعظم أسباب الفشل في الزوجية فوجب توفره عند العقد .

قال العلامة ابن القيم رحمه الله تعالى عند كلامه على هذه المسألة : وفي صحيح مسلم : ((البكر تستأذن في نفسها ، وإذنها صماتها)) وموجب هذا الحكم انه لاتجبر البكر على النكاح ، ولا تزوج الا برضاها ، وهذا قول جمهور السلف ، ومذهب أبي حنيفة وأحمد في احدى الروايات عنه ، وهو القول الذى ندين الله به ، ولا نعتقد سواه ، وهو الموافق لحكم رسول الله صلى الله عليه وسلم وأمره ونهيه ، وقواعد شريعته ، ومصالح أمته ، أما موافقته لحكمه فانه حكم بتخيير البكر الكارهة، وليس رواية الحديث مرسلة بعلة فيه، فإنه قد روى مسندا ومرسلا، فان قلنا بقول الفقهاء : ان الاتصال زيادة ومن وصله مقدم على من أرسله ، وهذا تصرفهم في غالب الأحاديث ، فما بال هذا خرج عن حكم أمثاله ، وان حكمنا بالارسال كقول كثير من المحدثين، فهذا مرسل قوي، قد عضدته الآثار الصحيحة الصريحة والقياس وقواعد الشرع ، كما سنذكره ، فيتعين القول به ، وأما موافقة هذا

---

(١) رواه سعيد بن منصور في سننه ١٤٥ ، ١٤٦ ، والترمذي في النكاح ، باب ماجاء في النظر إلى المخطوبة ٣ / ٣٨٨ ، رقم (١٠٨٧) ، والنسائي في النكاح باب اباحة النظر قبل التزويج ٦ / ٦٩ ، ٧٠ ، والدارمي في النكاح باب الرخصة في النظر للمرأة عند الخطبة ٢ / ١٨٠ رقم (١٢٧٢) والدارقطني ٣ / ٢٥٢ من طرق عن عاصم الأحوال عن بكر بن عبد الله المزني عن المغيرة بن شعبة ، واسناده صحيح ، رجاله رجال الصحيحين .

ورواه ابن ماجه في النكاح باب النظر الى المرأة اذا اراد ان يتزوجها ١ / ٦٠٠ ، رقم (١٨٦٦) والدار قطني ٣ / ٢٥٣ عن الحسن بن أبي الربيع عن عبدالرزاق عن معمر عن ثابت البناني عن بكر المزني عن المغيرة ، ورجاله ثقات ، عدا الحسن ، وهو صدوق كما في التقريب ١ / ١٧٢ ، وايضا في رواية معمر عن ثابت شيئا كما في التقريب ٢ / ٢٦٦ وصححه البوصيري في الزوائد ٢ / ١٠٠ .

ورواه ابن ماجة في الموضع السابق رقم (١٨٦٥) ، وابن حبان (موارد الظمآن ص ٣٠٣ رقم ١٢٣٦) ، والدارقطني ٣ / ٢٥٣ من طرق عبد الرزاق عن معمر عن ثابت عن أنس بن مالك ، ورجاله ثقات ، وصححه البوصيري في الزوائد ٢ / ١٠٠ .

اللفظ مشترك بين الواحداقتصاروا عليه وبين أقل الجمع فما فوقه ، والمصير الى حمل لفظ المشترك على مشترك واحد مكابرة للغة ، وان كان الرجل العظيم قد يقول : فعلنا ، فليس ذلك بجمع وانما هو للتعليم ، وكذلك لفظه : نحن .

٣٢ ـ مسئلة : القول بالتخيير عند تقابل الأمارات :

المراد أن المجتهد اذا اجتهد فتقابل في ظنه وجهان من الأجتهاد ولم يترجح أحدهما على الآخر وهما متعلقان بحكمين متنافيين فهل للمجتهد أن يتخير أحد القولين دون القول الآخر أم لا ؟

قال الامام أبو الحسن الأشعري : ان المجتهد يتخير في الأخذ بأي الأجتهادين شاء .(١) وقد استدل بالأدلة الآتية وهي :

أولاً : استدل ببطلان التقليد فاذا بطل التقليد وبما أن كل مجتهد مصيب فقد استوى في حقه الاجتهادان فينزل الحكمان في حقه منزلة الكفارة في حق الحانث فيختار ما يشاء .

ثانياً بأنه اذا تقابل الاجتهادان وتضيق الحكم ولم يجد المجتهد من يقلده فانه يأخذ بأحدهما .

ثالثاً : استدل بمنع أن يكون التخيير قولا ثالثا ، وذلك بأن قالوا لسنا نقول ان التخيير يثبت حكما في حق المجتهد حتى يعتقد أنه ثالث ، ولكن يأخذ بأحدهما ويوافق من يشاء من المختلفين في العصر الماضي وهو كالمستفتي يتصدى له مفتيان مستويان في كل الأوصاف وفتواهما له مختلفتان فيأخذ بفتوى أحدهما ولا يكون ذلك قولا ثالثا .

٣٣ ـ مسئلة : تكليف الغافل :

تكليف الغافل محل اختلاف بين العلماء . فمنهم من قال بالتكليف ومنهم من منع التكليف . والمنقول عن الامام أبي الحسن الأشعري أنه يقول بالقولين معا .(٢)

---

(١) انظر : التلخيص / ٣٧٢ ، وفواتح الرحموت ٢ / ٣٩٧ ، وبيان المختصر ٣ / ٣٣٣ .
(٢) انظر : شرح المعالم ١ / ٣٢٥ .

ول لأمره فانه قال : (والبكر تستأذن) وهذا أمر مؤكد لأنه ورد بصيغة الخبر
ال على تحقق المخبر به وثبوته ولزومه . والأصل في أوامره صلى الله عليه وسلم
تكون للوجوب مالم يقم اجماع على خلافه ، وأما موافقته لنهيه ، فلقوله :
لاتنكح البكر حتى تستأذن)) فأمر ونهى ، وحكم بالتخيير ، وهذا اثبات للحكم
لغ الطرق ، وأما موافقته لقواعد شرعه ، فان البكر البالغة العاقلة الرشيدة
يتصرف أبوها في أقل شيء من مالها الا برضاها ، ولا يجبرها على اخراج اليسير منه
ون رضاها ، فكيف يجوز أن يرقها ، ويخرج بعضها منها بغير رضاها الى من يريده
، وهي من اكره الناس فيه ، وهو من أبغض شيء اليها ؟ ومع هذا فينكحها اياه
را بغير رضاها الى من يريده ، ويجعلها أسيرة عنده ، كما قال النبي صلى الله عليه
لم : ((اتقوا الله في النساء فانهن عوان عندكم))[1] أي : أسرى ، ومعلوم أن
راج مالها كله بغير رضاها أسهل عليها من تزويجها بمن لاتختاره بغير رضاها ، ولقد
لل من قال : انها اذا عينت كفئا تحبه ، وعين أبوها كفئا ، فالعبرة بتعيينه ولو كان
ضا اليها قبيح الخلقة ، وأما موافقته لمصالح الأمة فلا يخفى مصلحة البنت في
ويجها بمن تختاره وترضاه ، وحصول مقاصد النكاح لها به ، وحصول ضد ذلك بمن
ضه وتنفر عنه ، فلو لم تأت السنة الصريحة بهذا القول لكان القياس الصحيح
واعد الشريعة لا تقتضي غيره[2] . انتهى كلامه رحمه الله .

---

[1] رواه الإمام أحمد ٥ / ٧٢ ، ٧٣ عن عفان ثنا حماد بن سلمة أنا علي بن زيد عن أبي حرة الرقاشي عن عمه ، ورجاله ثقات ، عدا علي بن زيد ـ وهو ابن جدعان ـ فهو ضعيف كما في التقريب ٢ / ٣٧ ، وحماد بن سلمة تغير حفظه بآخره ، كما في التقريب ١ / ١٩٧ .

ورواه بنحوه الترمذي في الرضاع باب ماجاء في حق المرأة على زوجها ٣ / ٤٥٨ ، (١١٦٣) وفي تفسير القرآن ٥ / ٢٧٣ ، ٢٧٤ ، رقم (٣٠٨٧) وابن ماجه في النكاح باب حق المرأة على الزوج ١ / ٥٩٤ ، رقم (١٨٥١) من طريق الحسين بن علي الجعفي عن زائدة عن شعيب بن غرقدة عن سليمان بن عمرو بن الأحوص قال حدثني أبي فذكره ، ورجاله ثقات ، عدا سليمان بن عمرو بن الأحوص ، وهو « مقبول » كما في التقريب ١ / ٣٢٨ .

فالحديث بهذين الطريقتين قابل للتحسين ، وقد حسنه الشيخ محمد ناصر الدين في الارواء ٧ / ٩٦ .

[2] زاد المعاد ٥ / ٩٦ ، ٩٨ .

ويمكن أن يجاب عن أدلة القول الثاني بما يلي :

أ ـ يمكن أن يجاب عن استدلالهم بالحديث الأول بأنهم استدلوا بمفهوم الشطر الأو[ل]
منه وهذا المفهوم يخالف منطوق الشطر الأخير من الحديث نفسه .

ويخالف أيضا منطوق الأحاديث الأخرى التي ذكرت ضمن أدلة القول الأول
ودلالة المفهوم ضعيفة ، فلا يعارض بها المنطوق ، ولا يترك نص الحديث وظاهره
ويتقدم عليهما مفهوم المخالفة ، بل يجب أن يقدم النص والظاهر على المفهوم[1]
ولضعف مفهوم المخالفة فقد ذهب كثير من العلماء إلى أنه ليس بحجة[2]

وكذلك الحديث الثاني استدلوا بمفهومه ، ودلالة المفهوم ضعيفة كما سبق ، ف[لا]
يؤخذ بها لمعارضتها منطوق الأحاديث الأخرى[3] .

ب ـ أما قياسهم البكر الصغيرة على البكر الكبيرة ، بجامع الجهاله في أمر النكاح ،
فلا يسلم لهم بأن العلة هي الجهالة ، بل الصحيح أن العلة التي من أجلها صح
اجبار الصغيرة على النكاح هي قصور عقلها ، ولذلك كان القلم مرفوعا عنها ، وا[ذا]
بلغت فقد زالت هذه العلة ، ولذلك تلزمها التكاليف الشرعية ، ويصح بيعه[ا]
وشراؤها، لأنه كمل عقلها ، وأصبحت تعرف الخير من الشر والنافع من الضار
ولو سلمنا أن العلة هي الجهالة في أمر النكاح فان هذه العلة غير موجودة في البك[ر]
البالغة ، لأنه قلما تجهل بالغة معنى عقد النكاح وحكمه والمصالح المترتبة عليه[4]
ثم لو سلمنا ان العلة هي الجهالة بأمر النكاح وانها موجودة في البكر البالغة فانه يكو[ن]
قياسا خالف النص فيطرح ، لأنه لاقياس مع وجود النص .

أما حملهم الأمر باستئذان البكر على الاستحباب ، فلا دليل عليه، والأصل [في]
الأمر الوجوب[5] ، ولايصح صرفه من الوجوب إلى الاستحباب إلا بدليل، ف[...]

---

(١) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٤ ، بداية المجتهد ٦ / ٣٦٥ ، زاد المعاد ٥ / ٩٨ ، ٩[...]
فتح القدير ٣ / ٢٦٢ ، أعلام الموقعين ٤ / ٣٤٢ .
(٢) نهاية السول ٢ / ٢٠٦ ، فتح القدير ٣ / ٢٦٢ ، تخريج الفروع على الأصول ص ١٦٣
(٣) وانظر شرح معاني الآثار ٤ / ٣٦٤ ـ ٣٦٧ .
(٤) شرح فتح القدير ٣ / ١٦٢ .
(٥) العدة لأبي يعلي ١ / ٢٢٤ ، ٢٢٩ ، ارشاد الفحول ص ٩٤ .

ن القيم رحمه الله : (فقد توافر أمره صلى الله عليه وسلم وخبره ونهيه على أن البكر
' تزوج إلا بإذنها ، ومثل هذا يقرب من القاطع ويبعد كل البعد حمله على
لاستحباب)[1] .

وأيضا قول بعضهم : انه يحتمل أن يكون المراد بالبكر في هذه الأحاديث البكر
يتيمة فهو تخصيص اللفظ عام بدون مخصص ، والأصل أن اللفظ العام يشمل جميع
يدخل تحته حتى يأتي دليل يخصصه[2] .

أما قولهم : أن البكر التي رد النبي صلى الله عليه وسلم نكاحها يحتمل انها
ي زوجها أبوها من ابن اخيه ليرفع بها خسيسته فتخييرها لذلك ، فهو قول لادليل
ليه ، فاذا نقل الحكم مع سببه فالظاهر تعلقه به ، وتعلقه بغيره يحتاج الى دليل
ستقل ، وقد نقل الحكم هنا ، وهو التخيير ، وذكر السبب ، وهو كراهية هذه الفتاة
ـا النكاح ، والذي رتب هذا الحكم على الكره لا غير هو من دعا له النبي صلى الله
يه وسلم بالفقه وعلم التأويل ، فوجب أن يحمل عليه ، ولا يصح أن يحمل على
ب آخر لمجرد احتمال لا دليل عليه[3] .

قال ابن القيم رحمه الله تعالى : فان قيل : فقد حكم رسول الله صلى الله
يه وسلم بالفرق بين البكر والثيب ، وقال : ((ولا تنكح الأيم حتى تستأمر ، ولا
كح البكر حتى تستأذن)) ، وقال ((الأيم أحق بنفسها من وليها ، والبكر يستأذنها
بها)) فجعل الأيم أحق بنفسها من وليها ، فعلم أن ولي البكر أحق بها من
سها، وإلا لم يكن لتخصيص الأيم بذلك معنى، وأيضا فانه فرق بينها في صفة
'ذن ، فجعل اذن الثيب النطق ، واذن البكر الصمت ، وهذا كله يدل على عدم
تبار رضاها، وأنها لاحق لها مع أبيها، فالجواب : أنه ليس في ذلك مايدل على
راز تزويجها بغير رضاها مع بلوغها وعقلها ورشدها ، وأن يزوجها بأبغض الخلق
يها اذا كان كفئا ، والأحاديث التي احتججتم بها صريحة في ابطال هذا القول ،

---

[1]) تهذيب سنن أبي داود ٣ / ٤١ .
[2]) روضة الناظر ٢ / ١٢٨ .
[3]) الجوهر النقي ٧ / ١١١٨ ، شرح الزركشي ٥ / ٥٢ ، ٨١ ، وانظر سبل السلام ٣ / ٢٠٣ .

وليس معكم أقوى من قوله : ((الأيم أحق بنفسها من وليها)) هذا انما يدل بطريق المفهوم ، ومنازعوكم ينازعوكم في كونه حجة ، ولو سلم انه حجة فلا يجوز تقديمه على المنطوق الصريح ، وهذا ايضا انما يدل اذا قلت : ان للمفهوم عموما ، والصواب أنه لاعموم له ، إذ دلالته ترجع الى أن التخصيص بالمذكور لابد له من فائدة ، وهي نفي الحكم عما عداه ، ومعلوم أن انقسام ماعداه الى ثابت الحكم ومتنفيه فائدة، وان اثبات حكم آخر للمسكوت عنه فائدة وان لم يكن ضد حكم المنطوق ، وان تفصيله فائده ، كيف وهذا مفهوم مخالف للقياس الصريح ، بل قياس الأولى كما تقدم[1] ، ويخالف النصوص المذكورة ، وتأمل قوله صلى الله عليه وسلم : ((والبكر يستأمرها أبوها)) عقيب قوله : ((الأيم أحق بنفسها من وليها)) قطعا لتوهم هذا القول ، وأن البكر تزوج بغير رضاها ولا اذنها ، فلاحق لها في نفسها البتة ، فوصل احدى الجملتين بالأخرى دفعا لهذا التوهم ، ومن المعلوم أنه لا يلزم من كون الثيب أحق بنفسها من وليها أن لا يكون للبكر في نفسها حق البتة . ا . هـ[2] .

أما أدلة القول الثالث فيمكن أن يجاب عن استدلالهم بحديث : ((تستأمر اليتيمة . . .)) بأنه نص على اليتيمة فيكون الحكم قاصرا عليها ، لأن اليتيمة تحتاج الى النكاح أكثر من غيرها ، فقد تحتاج الى من ينفق عليها أو يرعى حقوقها ويحفظها ونحو ذلك اكثر من ذات الأب .

وأما حديث : ((اذا أتى على الجارية تسع سنين فهي امرأة)) فهو حديث ضعيف جدا ، لايمكن الاعتماد عليه ، ولابناء الأحكام عليه .

وأيضا فان غير البالغة لايعتبر اذنها في سائر التصرفات ، فكذلك في النكاح[4] ، وإنما استثنى ذلك ـ والله أعلم في حق اليتيمة لأنها تحتاج إلى النكاح أكثر من ذات الأب كما سبق .

هذا ومع أن القول الراجح في هذه المسألة أنه لايجوز انكاح البكر الكبيرة الا باذنها ، فانه اذا اشتهر عن المرأة حب الفساق ، وعدم رغبتها الزواج ممن يرضى دينه

---

(١) وقد سبق نقل الكلام الذي أشار اليه ابن القيم .

(٢) زاد المعاد ٥ / ٩٨ ، ٩٩ .

(٣) المغني ٦ / ٤٩٠ .

إمانته ، فانه يصح حينئذ اجبارها ، لكن ينبغي أن يكون تزويجها في هذه الحالة عن طريق القاضي ، لما روى أبو هريرة رضي الله عنه عن رسول الله صلى عليه وسلم انه قال : ((لاتنكح البكر حتى تستأذن ، وللثيب نصيب من أمرها ، مالم تدع إلى سخطة ، فان دعت الى سخطة وكان أولياؤها يدعون الى الرضا رفع ذلك الى السلطان))[1] ، ولئلا يتخذ ذلك وسيلة لإجبارهن بغير حق .

هذا وقد اختلف القائلون بجواز اجبار البكر الكبيرة فيما اذا عينت كفئا وعين الأب كفئا آخر ، فذهب بعضهم إلى أنه يؤخذ بتعيينها ، فإن امتنع والدها من تزويجها ممن عينته فهو عاضل، تسقط ولايته ، لأن في تزويجها بمن عينته اعفافا لها، هذا القول وجه في مذهب الإمام الشافعي[2] ووجه في مذهب الإمام أحمد[3] .

وذهب بعضهم إلى أنه يؤخذ بتعيين الولي ، لأنه أكمل نظرا منها ، وهذا القول وجه في مذهب الإمام أحمد[4] ، ووجه في مذهب الإمام الشافعي[5] .

والذي يظهر في هذه المسألة أنه يلزم جميع القائلين بجواز انكاح الأب البكر الكبيرة بغير اذنها القول بأنه يؤخذ بتعيين الأب ، والاكانوا متناقضين ، اذ كيف تكون البكر كبيرة مجبرة ، ثم يؤخذ بقولها ، وتزوج ممن عينته ، ويترك قول الأب المجبر واختياره[6] ؟ والله أعلم .

---

(١) رواه الدارقطني ٣ / ٢٣٨ ، من طريق اسحاق بن راهويه عن عيسى بن يونس الأوزاعي عن إبراهيم بن مرة عن الزهري عن ابي سلمة عن أبي هريرة ، قال الهيثمي في المجمع ٤ / ٢٧٩ : « رواه الطبراني في الأوسط ، وقال اسحاق بن راهويه : قلت لعيسى بن يونس بن أبي إسحاق : آخر الحديث من حديث النبي ﷺ ؟ قال : هكذا أنبأنا الأوزاعي ، ورجاله رجال الصحيح ، خلا إبراهيم بن مرة ، وهو ثقة » .

(٢) نهاية المحتاج ٦ / ٢٣٦ ، مغني المحتاج ٣ / ١٥٤ ، الوجيز ٢ / ٥ ، وانظر مصنف عبد الرزاق ٦ / ١٥٠ ، ١٥١ ، ومصنف ابن أبي شيبة ٤ / ١٣٧ .

(٣) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٣ ، الإنصاف ٧ / ٥٨ ، تصحيح الفروع ٥ / ١٧٣ ، المبدع ٧ / ٢٣ ، الإقناع للحجاوي ٣ / ١٧٠ .

(٤) المراجع السابقة .

(٥) روضة الطالبين ٧ / ٥٥ ، نهاية المحتاج ٦ / ٢٣٦ ، مغني المحتاج ٣ / ١٥٤ ، عمدة السالك وعدة الناسك لابن النقيب المصري ص ٢٠٢ .

(٦) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٣ .

المبحث الثاني : ما يحصل به اذن البكر :

اتفق أهل العلم على أن البكر اذا استأذنها الأب أو الجد فسكتت أن سكوتها يعد رضا بالنكاح[1] .

أما اذا استأذنها غير الأب والجد من الأولياء وكان هو أقرب أوليائها اليها فقد ذهب جمهور أهل العلم[2] إلى أن صمتها يعتبر رضا منها بالنكاح كما اذا استأذنها الأب أو الجد[3]، لقوله صلى الله عليه وسلم : (لاتنكح الثيب حتى تستأمر ، ولا تنكح البكر حتى تستأذن)) ، فقالوا : يارسول الله فكيف اذنها ؟ قال : ((أن تسكت)) متفق عليه .

ولقوله صلى الله عليه وسلم : ((الثيب أحق بنفسها من وليها ، والبكر تستأذن في نفسها ، واذنها صماتها)) رواه مسلم .

ولما رواه البخاري ومسلم عن عائشة رضي الله عنها قالت : قلت يارسول الله أن البكر تستحي ؟ قال : ((رضاها صمتها))[4] .

ولقوله صلى الله عليه وسلم : ((تستأمر اليتيمة في نفسها ، فإن سكتت فقد أذنت))[5] .

ولأن الحياء عقلة على لسان البكر يمنعها من النطق بالإذن ، ولا تستحي من آبائها وامتناعها ، فاذا سكتت غلب على الظن أنه لرضاها فاكتفي به[6] .

وذهب بعض الشافعية وبعض الحنابلة إلى أنه لابد في هذه الحالة من نطقها ،

---

(١) شرح السنة ٩ / ٣٢ ، بداية المجتهد ٦ / ٣٦٠ ، الفتح ٩ / ١٩٣ .

(٢) بل قد حكى شيخ الاسلام ابن تيمية اجماع العلماء على هذا القول قبل خلاف من خالف فيه ، انظر مجموع فتاوي ابن تيمية ٣٢ / ٢٤ .

(٣) الموطأ رواية محمد بن الحسن ص ١٧٧ ، المغني ٦ / ٤٩٣ ، بداية المجتهد ٦ / ٣٦٠ ، شرح صحيح مسلم ٩ / ٢٠٤ ، نيل الأوطار ٦ / ١٢٣ .

(٤) سبق تخريج هذه الأحاديث .

(٥) سبق تخريجه .

(٦) المغني ٦ / ٤٩٤ .

لأنها تستحي من الأب والجد أكثر من غيرهما[1] ، ولأن الصمات عدم الاذن ، فلا يكون اذنا ، ولأن السكوت يحتمل الرضى ، ويحتمل الحياء ، ويحتمل غيرهما ، فلا يكون اذنا ، كما في حق الثيب ، وإنما اكتفى به في حق الأب لأن رضاها عند تزويج الأب لها مستحب وليس بواجب[2] .

وهذا قول شاذ ، مخالف لإجماع المسلمين قبل هؤلاء ، ولسنة النبي صلى الله عليه وسلم الصحيحة الصريحة ، فهو مخالف للأحاديث التي بينت أنه يكتفي في حق البكر بالسكوت ، ولم تفرق بين أب وغيره[3] ، ومخالف للأحاديث التي بينت أنه يكتفي في حق اليتيمة بالسكوت ، وهذه يتيمة ، لأن اليتيم من لا أب له[4] .

وجميع الأدلة التي استدل بها أصحاب هذا القول أدلة عقلية ، لا يصح الاعتماد عليها ، لمخالفتها للأحاديث الصحيحة المتقدمة .

ونقل ابن عبدالبر عن مالك وأصحابه القول بأن اليتيمة البكر اذا لم تأذن في النكاح فليس السكوت منها رضى فان فوصت عقد نكاحها الى وليها فان اذنها حينئذ الصمت[5] .

وذهب أكثر الحنفية إلى أنها أن استأذنها الولي الأقرب ، فإذنها حينئذ السكوت ، وان استأذنها غير الأقرب كأجنبي أو ولي بعيد فلابد من النطق ، كالثيب ، لأن هذا السكوت قد يكون لقلة الالتفات الى كلامه ، فلايكون دليلا على الرضى لاحتماله[6] .

---

(١) شرح مسلم للنووي ٩ / ٢٠٤ ، بداية المجتهد ٦ / ٣٦٠ ، الفتح ٩ / ١٩٣ ، روضة الطالبين ٧ / ٥٥ ، شرح الزركشي ٥ / ٩٢ ، الإنصاف ٨ / ٦٤ .

(٢) المغني ٦ / ٤٩٣ ، وقد سبق بيان أن الإمام الشافعي وبعض الحنابلة يرون أن استئذان الأب والجد للبكر الكبيرة مستحب وليس بواجب انظر ص٢٣ ، ٢٨ .

(٣) المغني ٦ / ٤٩٣ ، ٤٩٤ ، مجموع فتاوي ابن تيمية ٣٢ / ٢٤ .

(٤) شرح الزركشي ٥ / ٩٢ .

(٥) التمهيد ١٩ / ١٠٨ ، ١٠٩ ، وانظر المنتقي للباجي ٣ / ٢٦٧ .

(٦) الهداية مع فتح القدير ٣ / ٢٦٦ ، ورد المحتار مع حاشية لابن عابدين ٣ / ٦٢ .

هذا واذا استؤذنت البكر فضحكت ، فإن كان هناك قرينة تدل على ا
ضحكها استهزاء عمل بها ، وإن لم يكن هناك قرينة فهو علامة رضاها[1] ، لا
لضحك إنما يكون عن رضى غالبا ، فهو في معنى السكو[2] .

واذا استؤذنت فبكت ، فان كان هناك قرينه تدل على أن بكاءها بكاء سخط عمل بها ، وان كان هناك قرينه تدل على أن بكاءها بكاء حياء ونحو ذلك مما يدل على الرضى عمل بها أيضا ، وان لم يكن هناك قرينة تدل على أحد هذين الأمرين . فقد ذهب جمهور أهل العلم الى أن ذلك بمنزلة سكوتها ، لما روى أبو هريرة رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال : ((تستأمر اليتيمة ، فان بكت أو سكتت فهو رضاها ، وان أبت فلا جواز عليها))[3] ، ولأنها لم تنطق بالامتناع مع علمها بالاستئذان ، فكان اذنا منها كالصمات والضحك ، ولأن البكاء يدل على فرط الحياء ، لاعلى الكراهة ، لأنها لو كرهت لامتنعت ، فانها لاتستحي من الامتناع[4] .

وذهب محمد بن الحسن صاحب أبي حنيفة الى أن البكاء ليس باذن ، وانما هورد للنكاح ، لأن البكاء لايكون الا من حزن عادة ، فكان دليل السخط أو

---

(1) المغني ٦ / ٤٩٤ ، روضة الطالبين ٧ / ٥٥ ، فتح الباري ٩ / ١٩٣ .

(2) المغني ٦ / ٤٩٤ .

(3) سبق تخريجه من حديث أبي هريرة ، دون قوله « بكت » ، وقد رواه بهذه الزيادة أبو داود في النكاح باب في الاستئمار ٢ / ٢٣١ ، رقم (٢٠٩٤) من طريق محمد بن العلاء ثنا ابن ادريس عن محمد بن عمرو عن أبي سلمة عن أبي هريرة فذكره ، ثم قال أبو داود : ليس « بكت » بمحفوظ ، وهو وهم في الحديث ، الوهم من ابن ادريس أو من محمد بن العلاء . ا . هـ . لكن قد يقال بأنها زيادة ثقة ، لأن كلا من عبد الله بن ادريس ومحمد بن العلاء ثقة حافظ ، انظر تذكرة الحفاظ ١ / ٢٨٢ ، ٢ / ٤٩٧ ، وتهذيب التهذيب ٥ / ١٤٥ ، ٩ / ٣٨٦ ، وليس في هذه الزيادة منافاة لما رواه غيرهما من الثقات ، ولم توجب لما رواه الثقات تقييدا لمطلق أو تخصيصا لعموم ، فتقبل على الصحيح من أقوال علماء الحديث ، وهو القول الوسط ، فلا ترد زيادة الثقة مطلقا ، ولا تقبل مطلقا ، وإنما تقبل زيادة الثقة الحافظ اذا لم تخالف ما رواه الثقات . انظر النكت على كتاب ابن الصلاح لابن حجر ٢ / ٦٨٧ ، تدريب الراوي ١ / ٢٤٥ ـ ٢٤٨ .

(4) المغني ٦ / ٤٩٤ ، شرح منتهى الإرادات ٣ / ١٥ .

بكراهة ، لا دليل الإذن والاجازة ، لانه ليس بسكوت فيدخل في عموم الحديث[1] .

واختلفت الرواية عن أبي يوسف ، فروى عنه كقول الجمهور ، وروى عنه بقول محمد بن الحسن[2] .

والأقرب في هذه المسألة أن البكاء المجرد يعتبر دلالة على رضاها ، لنص الحديث على ذلك ، ولأن المرأة عادة لا تبكي عند الاستئذان عن سخط بمجرد الاستئذان ، ولا تبكي سخطا إلا إذا ألح عليها الولي في قبول من لا تريده ، وفي الغالب انها اذا بكت سخطا يقترن ببكائها ما يدل على ذلك من صياح أو نفور أو نحو ذلك ، ومع ذلك كله فانه ينبغي عند الاشتباه تكرار الاستئذان مرة أخرى حتى يتضح ويتبين موقفها من هذا النكاح ، والله أعلم .

---

(١) بدائع الصنائع ٢ / ٢٤٣ ، المغني ٦ / ٤٩٤ ، فتح القدير ٣ / ٢٦٤ .

(٢) بدائع الصنائع ٢ / ٢٤٣ .

الفصل الثالث
فيما يذكر عند الاستئذان

وفيه مبحثان :

المبحث الأول : تسمية الزوج عند الاستئذان :

نص كثير من العلماء على أنه يشترط في استئذان المرأة تسمية الزوج على و
تقع لها المعرفة به[1] ، بأن يذكر لها نسبه ومنصبه وماله ونحو ذلك مما يتصف بـ
لتكون على بينة من أمرها[2] ، ولأن الظاهران اختلاف رغبتها يكون باختلاف ـ
الزوج ، والولي لايقف على مرادها فيما يتعلق بذلك[3] ، ولأن عدم معرفة الم
لاسم الزوج يجعله مجهولا لديها ، فلا يكون رضى ، لأن الرضى بالمجه
لايتصور[4] .

قال ابن رشد : ((فاذا أذنت له أن يزوجها فزوجها ، ولم يسم لها الزوج ؛
لها أن ترد أو تجيز ، مالم يطل الأمر ، وقيل : يلزمها النكاح))[5] .

المبحث الثاني : اعلام البكر أن صمتها إذن :

ذهب كثير من أهل العلم الى أنه يستحب اعلام البكر ان سكوتها اذن[6]
لئلا تجهل ذلك فتسكت وهي كارهة[7] .

---

(١) المبسوط ٥ / ٤ ، دليل الطالب (مطبوع مع شرحه نيل المآرب ٣ / ١٤٧) ، نيل المآرب في تهذيب شرح عمدة الطالب ٤ / ٣٠٨ ، الروض الندى ص ٣٥٤ ، الدر المختار (مطبوع مع حاشية رد المحتار ٣ / ٦١) .

(٢) شرح منتهى الإرادات ٣ / ١٥ ، كشف المخدرات ص ٣٥٧ ، غاية المقصود للديربي ص ١٨٨ فتاوى الشيخ محمد بن إبراهيم ١٠ / ٧٣ .

(٣) المبسوط ٥ / ٤ .

(٤) روضة الطالبين ٧ / ٥٦ ، بدائع الصنائع ٢ / ٢٤٣ .

(٥) المقدمات ١ / ٤٧٣ .

(٦) المنتقي للباجي ٣ / ٢٦٧ ، الفتح ٩ / ١٩٣ ، نيل الأوطار ٦ / ١٢٢ ، مختصر خليل ص ١١٤ ، سبل السلام ٣ / ١٩٥ .

(٧) المنتقي للباجي ٢ / ٢٦٨ .

والخلاف في تكليف الغافل يتناول أيضا تكليف الساهي والنائم والمجنون والسكران .

٣٤ ـ مسئلة : التكفير بمآل القول :

المراد بهذه المسئلة أن الشخص الذي أخذ بتأويل اللفظ الى معنى قد يؤدي به الى مجانبة الحق والصواب كقول المعتزلة بنفي الصفات مع الاعتراف بالأحكام كقولهم ان الباري سبحانه وتعالى عالم بنفسه ولا علم له . فهل مثل هذا التأويل يؤدي الى الكفر أم لا ؟

اختلف العلماء فيها على أقوال . فقال الامام أبو الحسن الأشعري بأنه كافر[١] هذا القول جار على أصله حيث أنه ينفي الأحوال ولا يثبت لها الأحكام ولا ثابت عنده الا الصفات . واذا كان كذلك فلا فرق بين أن يقال ليس بعالم وبين أن يقال لا علم له ، اذ لا معنى لكونه عالما الا قيام العلم به والاجماع قائم على أن من قال : ليس الباري تعالى عالما فانه كافر ، فكذلك اذا قال : لا علم له ، فهذا رجع الى التناقض اذ صار معنى الكلام عالم ، ليس بعالم أو له علم ولا علم له ، ويصح أن يقال بالتكفير .

٣٥ ـ مسئلة : تفاضل القرآن وتفاضل ثوابه :[٢]

المراد أن يفرق في الثواب بين آية الكرسي وآية المداينات ، وبين سورة الاخلاص وسورة تبت ، وذلك لقول الرسول ﷺ « يس قلب القرآن »[٣] « وفاتحة الكتاب أفضل سور القرآن »[٤] و « آية الكرسي سيدة آي القرآن »[٥] و « قل هو الله أحد تعد ثلث القرآن »[٦] والأخبار الواردة في فضائل القرآن وتخصيص بعض السورة والآيات بالفضل وكثرة الثواب في تلاوتها لاتحصى وقد اختلف العلماء في حكم هذا التفاضل . فقال الامام أبو الحسن الأشعري : بمنع التفاضل .

---

(١) انظر : التحقيق والبيان في شرح البرهان ٢ / ٩٨١ ، وشرح المعالم ٢ / ٨٥٠ .
(٢) انظر : شرح الكوكب المنير ٢ / ١١٨ .
(٣) انظر : سنن الدارمي ٢ / ٤٥٦ .
(٤) انظر : فيض القدير ٤ / ٤١٨ ، وتفسير القرطبي ١ / ١٠٨ .
(٥) تحفة الأحوذي ٨ / ١٨١ ، وصحيح مسلم ١ / ٥٥٦ .
(٦) صحيح البخاري ٣ / ٢٣٠ ، وصحيح مسلم ١ / ٥٥٦ ، وسنن النسائي ٢ / ١٣٣ .

وقال أبو إسحاق بن شعبان من المالكية : ينبغي أن يقال لها ثلاثا : ان رضيت سمتي ، وان كرهت فانطقي[1] .

وذهب بعض المالكية إلى أنه يجب اخبارها بأن صمتها اذن[2] .

واذا زوجت البكر الكبيرة دون أن تخبر بأن سكوتها اذن ، فقالت بعد العقد لم علم أن السكوت يدل على الرضى ، فقد ذهب أكثر القائلين بوجوب استئذانها إلى قول بصحة العقد ، لأنه قد استقر في الأذهان أن سكوت البكر تعبير عن ضاها[3] .

وذهب بعض المالكية إلى أنه لا تقبل دعوى البكر بالجهل بأن سكوتها اذن إلا ذا كانت ممن عرفت بالبله وقلة المعرفة[4] .

والأقرب في هذه المسألة أن الولي إن كان يغلب على ظنه أنها لا تعلم ان سكوتها اذن فيجب ان يخبرها بذلك ، لئلا تصمت وهي كارهه لجهلها بهذا الحكم ، فتكون زوجت بغير اذنها ، وهو شرط في صحة النكاح ، وان كان يغلب على ظنه انها تعلم ان صمتها اذن ـ وهذا هو الغالب ـ فلا يجب أن يخبرها بذلك ، لأنه لا دليل على الوجوب .

أما اذا ادعت انها لم تعلم بأن صمتها اذن ، فلا يقبل قولها ، إلا أن تكون هناك قرينة تؤيد دعواها ، لأن هذا الحكم اشتهر بين العامة والخاصة ، وخصوصا بين النساء ، فلا يقبل قولها في الجهل به بمجرد الدعوى . والله أعلم .

---

(١) المنتقي للباجي ٢ / ٢٦٧ ، الخرشي ٣ / ١٨٤ .
(٢) الخرشي ٣ / ١٨٤ ، الكافي لابن عبد البر ١ / ٤٢٩ .
(٣) شرح صحيح مسلم ، الفتح ٩ / ١٩٣ ، نيل الأوطار ٦ / ١٢٢ وقال العدوي في حاشيته على كفاية الطالب الرباني ٢ / ٣٧ ، ٣٨ : « واذا سكتت حتى عقد عليها ، ثم قالت : لم أعلم أن الصمت اذن فانه لا يقبل دعواها ذلك ولو عرفت بالبلة وقلة المعرفة » .
(٤) الخرشي ٣ / ١٨٤ ، حاشية العدوي على الشرح الصغير ٣ / ١٨٤ .

هل الاذن ممن يجب استئذانها شرط في صحة العقد ؟

اختلف العلماء رحمهم الله تعالى فيما اذا زوجت المرأة التي يجب استئذانها بغير اذنها
فذهب الشافعي[1] وأبو عبيد وأبو ثور وابن المنذر[2] وأحمد في المشهور عنه[3] إلى ا
النكاح غير صحيح[4] ، وأفتى بذلك الشيخ محمد بن إبراهيم مفتي المملكة السا
ورئيس قضاتها[5] .

واستدل أصحاب هذا القول بحديث خنساء حينما زوجها والدها بغير اذنها
فرد النبي صلى الله عليه وسلم نكاحها[6] ، وبأنه عقد لا تترتب عليه أحكام النكا
الصحيح من الطلاق والخلع واللعان والتوارث وغيرها ، فدل ذلك على أنه باطل
أصله ، كنكاح المرتدة والمعتدة[7] .

وذهب الكوفيون[8] وأحمد في رواية[9] إلى أن العقد موقوف على اجازتها ، ف
أجازته صح ، وان ردته بطل[10] .

---

(١) الأم ٥ / ١٨ ، ١٧٠ ، شرح صحيح مسلم ٩ / ٢٠٦ .
(٢) الأوسط لوحة ٢٠٢ / ٨ ، الإقناع لابن المنذر ١ / ٢٩٨ ، المغني ٦ / ٤٧٣ ، شرح صحـ
مسلم ٩ / ٢٠٦ .
(٣) الروايتين والوجهين ٢ / ٨٢ ، المغني ٦ / ٤٧٣ ، مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٩
٤٢ .
(٤) نسب النووي في شرح صحيح مسلم ٩ / ٢٠٩ هذا القول الى الجمهور .
(٥) فتاوى الشيخ محمد بن إبراهيم ١٠ / ٨٢ ـ ٨٥ .
(٦) سبق تخريجه .
(٧) الروايتين والوجهين ٢ / ٨٢ ، المغني ٦ / ٤٧٤ .
(٨) عمدة القاري ٢٠ / ١٣٠ ، بدائع الصنائع ٢ / ٢٤٢ .
(٩) الروايتين ٢ / ٨٢ ، المغني ٦ / ٤٧٣ ، ٤٧٤ ، الإفصاح ٢ / ١١٥ .
(١٠) نسب شيخ الإسلام ابن تيمية هذا القول لأكثر العلماء ، انظر مجموع الفتاوى ٣٢ / ٠
وعلى هذا القول فإذا زوجت بغير اذنها ثم اخبرت بذلك ، فقالت : لا أرضى ، ثم رضـ
بعد ذلك ، فلا نكاح بينهما ، لأن النكاح قد بطل بردها ، والباطل لا يكون بالاجـ
صحيحا . انظر المبسوط ٥ / ٩ ، فتح القدير ٣ / ٢٦٨ ، غمز عيون البصائر ٢ / ١١٤
الدر المختار (مطبوع مع حاشيته رد المحتار ٣ / ٦٠) .

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي :

- ما رواه عبد الله بن بريدة عن أبيه وعن عائشة رضي الله عنهما من أن فتاة جاءت إلى النبي صلى الله عليه وسلم ، فقالت : يا رسول ، ان أبي زوجني ابن أخيه ليرفع بي خسيسته ، فجعل الأمرين اليها ، قالت : اني قد أجزت ما صنع أبي ، ولكن أردت أن تعلم النساء أن ليس للآباء من الأمر شيء[1] .
- ماروواه ابن عباس رضي الله عنهما من أن جارية بكرا أتت رسول الله صلى الله عليه وسلم فذكرت أن أباها زوجها وهي كارهة ، فخيرها رسول الله صلى الله عليه وسلم[2] .

وجه الاستدلال بالحديث : أنه لو كان العقد باطلا لم يخبر النبي صلى الله عليه سلم هاتين الفتاتين، ولأخبرهما أن النكاح باطل من أصله ، وأيضا في الحديث لأول أقر الفتاة لما أجازت النكاح ، ولم يأمر باعادة العقد فلو كان النكاح باطلا لأمر اعادته .

٢ ـ أن هذا العقد له مخير في الحال ، فجاز أن يوقف على اجازته ، قياسا على الوصية بأكثر من الثلث ، فانها تقع موقوفة على اجازة الورثة ، وقياسا على اللقطة اذا تصدق بها من وجدها بعد انتهاء الحول ، فانها تقع موقوفة على اجازة المالك ، فكذلك هنا[3] . قالوا : ولا يلزم على ما ذكرنا نكاح المرتدة والمعتدة ، لأنه ليس له مخير في الحال ، فلهذا كان باطلا[4] .

واختلف الرواية عن الإمام مالك في هذه المسألة ، فنقل عنه ابن القاسم وابن عبد الحكيم واسماعيل القاضي أن العقد لا يصح ، ولو أجازته ، إلا أن تجيزه وقت العقد أو بعده بزمن يسير ، فيصح حينئذ ، لأن العقد والاجازة في وقت واحد وفور واحد ، ويبطل ان تأخرت الاجازة عن وقت العقد ، لأن عقد الولي بغير أمر المرأة كلا

---

(١) سبق تخريجه .

(٢) سبق تخريجه .

(٣) الروايتين والوجهين ٢ / ٨٢ / ٨٣ ، وانظر المغني ٤٧٤ .

(٤) الروايتين ٢ / ٨٣ .

... لو اكرهه لم يحل فيه الطلاق[1] .

ونقل ابن حبيب عنه وعن أصحابه أن يفسخ العقد وان دخل بها وولد الأولاد[2] .

وقال ابن القاسم من المالكية : أن العقد يصح ان دخل بها الزوج وطال مكـ معها ، فان لم يدخل بها الزوج ، أو دخل بها ولم يطل مكثه معها فسخ العقد[3]

ولعل الراجح في هذه المسألة هو القول الثاني ، وهو أن العقد موقوف ع إجازتها فإن أجازته صح ، وان لم تجزه فرّق بينهما، وحديث عائشةوأبي بردة رضي الله عـ السابق نص في هذه المسألة ، حيث أنه صلى الله عليه وسلم أقر الفتاة لما قالت ((قد أجزت ما صنع أبي)) ، ولم يأمر باعادة النكاح ، ولو كان العقد باطلا لأ باعادته ، لأنه صلى الله عليه وسلم لايقر على باطل ، ولأنه لا يجوز تأخير البيان عـ وقت الحاجة .

أما استدلال أصحاب القول الأول برد النبي صلى الله عليه وسلم لنكا خنساء ، فيمكن أن يجاب عن ذلك أن النبي صلى الله عليه وسلم انما رد نكاحها لما تجزه ، حيث كرهته ، وطلبت فسخه ، ورغبت في الزواج من عم أولادها والله أعلم .

---

(١) المدونة ٢ / ١٤١ ، ١٤٢ ، التمهيد ١٩ / ١٠٤ ، الأوسط لوحة ٢٠٢ / ٨ ، بداية المجتهد ٦ / ٣٧٠ ، الكافي لابن عبد البر ١ / ٤٢٨ . وقال في المدونة بعد أن روى هذا القول عن مالك . قال : « فهذا قول مالك الذي عليه أصحابه » .

(٢) المنتقى للباجي ٣ / ٢٦٦ ، حاشية العدوي على الشرح الصغير ٣ / ١٨٠ ، وقال القرطبي في تفسيره ١٠ / ١٨٥ : « قال سحنون : أجمع أصحابنا على ابطال نكاح المكره والمكرهة ، وقالوا : لا يجوز المقام عليه لأنه لم ينعقد » .

(٣) المنتقى للباجي ٣ / ٢٦٦ ، حاشية العدوي على الشرح الصغير ٣ / ١٨٠ ، وقال الخرشي ٣ / ١٨٠ : « فإن لم يدخل أو لم يطل فسخ على المشهور » .

الفصل الخامس
الحكم اذا جرى الخلاف في حصول الرضى من الزوجة بالنكاح

وفيه مبحثان :

المبحث الأول : الحكم اذا اختلف الرجل والمرأة في رضاها بالعقد :

إذا اختلف الرجل والمرأة في اذنها في الزواج منه ، فادعى الزوج أنها قد أذنت قبل العقد ، وأنكرت المرأة ذلك ، وكان هذا الخلاف قبل دخوله بها ، ولا بينة عنده على رضاها ، فقد ذهب جمهور أهل العلم إلى أن القول قولها ، ولا نكاح بينهما ، لأنها منكرة الاذن والقول قول المنكر ، ولأن الزوج يدعى ملك بضعها ، وهو ملك حادث ، وهي تنكر ثبوت هذا الملك ، فكانت متمسكة بالأصل ، فكان القول قولها ، كما لو أدعى أصل العقد فأنكرته[1] .

وشذ زفر من الحنفية فذهب إلى أن المرأة ان كانت بكرا فالقول قول الزوج ، لأنه متمسك بالأصل ، وهو السكوت ، والمرأة تدعي عارضا ، وهو الرد بعدم القبول ، فالقول قوله[2] ، ولأن المرأة تدعي أمراً حادثاً ، وهو الرد ، والزوج ينكره ، فكان القول قوله[3] .

وقول زفر ضعيف ، لأن الزوج متمسك بالظاهر ، والظاهر يكفي لدفع الاستحقاق ولا يقوي على اثبات الاستحقاق ، وحاجة الزوج هنا هو اثبات استحقاقه لبضع المرأة ، فلا يثبت بالظاهر لضعفه[4] .

---

(١) (٢) المبسوط ٥ / ٥٤ ، المغني ٦ / ٤٩٥ ، فتح القديرة ٣ / ٢٧٢ ، ٢٧٣ ، بدائع الصنائع ٢ / ٢٤٣ .

(٣) بدائع الصنائع ٢ / ٢٤٣ .

(٤) المبسوط ٥ / ٥ .

وفرق المالكية في هذه المسألة بين ما اذا بادرت المرأة بانكار الرضى بعد علمها بالعقد مباشرة وبين ما اذا تأخرت في الانكار ، فقالوا : ان انكرت الرضا بعد علمها بالعقد مباشرة أو بعد علمها به بزمن يسير فيقبل قولها ، ولا نكاح بينهما ، لأنه لم يأت منها ما يدل على الرضى وان تراخت في الانكار بعد علمها بالعقد وطال الوقت ، فلا يقبل قولها ، لأن تأخرها عن الانكار بعد علمها بالعقد دليل على رضاها به[1] .

وان اختلف الرجل والمرأة بعد دخوله بها في رضاها بالعقد ، فادعى أنها استؤذنت عند العقد فرضيت ، وأنكرت ذلك ، فالقول قول الزوج ، لأن تمكينها اياه من وطئها أدل على الرضا من سكوتها[2] ، إلا أن يكون دخل بها وهي مكرهة ، فحينئذ القول قولها ، لظهور دليل السخط منها دون دليل الرضى ، ولا يقبل عليها قول وليها بالرضى ، لأنه يقر عليها بثبوت الملك للزوج عليها ، واقراره عليها بالنكاح بعد بلوغها لايصح باتفاق[3] .

هذا واذا كان القول قول المرأة فيما اذا وقع الخلاف في رضا المرأة قبل الدخول ، أو بعده وكانت وقت دخوله بها مكرهة ، فهل عليها يمين ؟

ذهب الإمام أبو حنيفة[4] ، إلى أنه لا يمين عليها ، كما لو أدعى أنه زوجها فأنكرته ، فانه يقبل قولها ، ولا يمين عليها ، فكذلك هنا ، وهذا القول هو قياس مذهب الحنابلة[5] ، وهو مذهب المالكية فيما اذا أنكرت الرضا بعد علمها بالعقد مباشرة[6] .

---

(١) الخرشي ٣ / ٢٠٣ ، حاشية العدوي على الشرح الصغير ٣ / ٢٠٤ ، ٢٠٥ .
(٢) المغني ٦ / ٤٩٥ ، ٤٩٦ ، المبسوط ٥ / ٦ ، روضة الطالبين ٧ / ٢٧٥ ، الأشباه والنظائر لابن نجيم ص ١٧٩ .
(٣) المبسوط ٥ / ٦ .
(٤) المبسوط ٥ / ٥ .
(٥) المغني ٦ / ٤٩٦ .
(٦) الخرشي ٣ / ٢٠٣ ، حاشية العدوي على الشرح الصغير ٢ / ٢٠٣ ، ٢٠٤ .

وذهب أبو يوسف ومحمد[1] الى أن عليها اليمين ، وهو مذهب المالكية فيما اذا تظهر عدم الرضى بالعقد الا بعد علمها به بزمن ولو يسير ، فان نكلت لزمها نكاح[2] ، وقد افتى الشيخ محمد بن ابراهيم مفتي المملكة السابق ورئيس قضاتها في مرأة ادعت بعد الدخول بها أن الذي دخل عليها ليس هو الذى اذنت أن تتزوج نه ، ولم تمكنه من نفسها ، افتي بأن للزوج عليها اليمين[3] .

وذهب الشافعي الى أنها تستحلف ، فان نكلت حلف الزوج وثبت لنكاح[4] .

المبحث الثاني : الحكم اذا جرى خلاف بين الزوجة وورثة الزوج في رضاها بالعقد

اذا توفي الزوج فادعى ورثته أن امرأته لم تأذن في النكاح من مورثهم ، وادعت الزوجة أنها قد أذنت قبل العقد ، فالقول قول المرأة ،لأنها تدعى صحة العقد ، وهم يدعون فساده ، فالظاهر معها ، ولأنه اختلاف في أمر يختص بها صادر من جهتها ، فالقول قولها فيه ، كما لو اختلفوا في نيتها فيما تعتبر فيه نيتها ، والله أعلم .

---

(١) المبسوط ٥ / ٥ .
(٢) الخرشي ٣ / ٢٠٣ ، حاشية العدوي على الشرح الصغير ٣ / ٢٠٣ .
(٣) فتاوى الشيخ محمد بن ابراهيم ١٠ / ٧٢ ، ٧٣ .
(٤) الأم ٦ / ٢٢٨ ، المغني ٦ / ٤٩٦ ، الشرح الكبير لابن أبي عمر ٤ / ١٨٢ ، الدر المختار (مطبوع مع حاشيته رد المحتار ٣ / ٦٠) .

الفصل السادس
الاشهاد على رضى الزوجة عند العقد

ذهب جمهور أهل العلم إلى أنه لا يشترط الاشهاد على رضي الزوجة عند العقد ، ويكفي اخبار الولي برضاها ، والشهود انما يشهدون على الايجاب والقبول[1] ، لأن اذن المرأة ليس ركنا في العقد ، وانما هو شرط فيه ، فلم يجب الاشهاد عليه[2] .

وهناك قول في مذهب أحمد أنه يشترط الاشهاد على ذلك[3] .

وذهب ابن عبد السلام والبلقيني من الشافعية إلى أن الحاكم لا يجوز أن يزوجها حتى يثبت عنده اذنها ، لأنه يلي ذلك بجهة الحكم فيجب ظهور مستندة[4] ، قال الرملي : ((وما قاله ابن عبدالسلام والبلقيني . . . مبني على أن تصرف الحاكم حكم ، والصحيح خلافه))[5] .

وذهب البغوي والقفال من الشافعية أيضا إلى أن الشرط أن يقع في قلب العاقد صدق الولي بأنها أذنت له[6] ، وهذا قول قوي ، لأن رضى الزوجة شرط من شروط النكاح ، فلابد أن يتأكد العاقد أن هذا الشرط متحقق ، فان وثق بكلام الولي فحسن ، والا لزمه أن يستوثق من ذلك بأي طريق .

---

(١) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٤١ ، ٥٦ ، الإنصاف ٨ / ٦٤ ، الإقناع للحجاوي ٣ / ١٧١ ، غاية المقصود ، ص ١٣٣ .
(٢) نهاية المحتاج ٦ / ٢٢٣ ، مغني المحتاج ٣ / ١٤٧ .
(٣) مجموع فتاوي ابن تيمية ٣٢ / ٤١ ، ٥٦ ، مختصر الفتاوى المصرية ص ٤٢٥ .
(٤) نهاية المحتاج ٦ / ٢٢٣ ، مغني المحتاج ٣ / ١٤٧ .
(٥) نهاية المحتاج ٦ / ٢٢٣ ، وانظر غاية المقصود ص ٢٢٣ .
(٦) نهاية المحتاج ٦ / ١٢٣ .

ويستحب للعاقد مع وثوقه بكلام الولي أن يشهد على رضاها[1] ، قال شيخ سلام ابن تيمية : ((والذى ينبغي لشهود النكاح أن يشهدوا على اذن الزوجة قبل بقد ، لوجوه ثلاثة : أحدها : أن ذلك عقد متفق على صحته ، ومهما أمكن أن ون العقد متفقا على صحته فلاينبغي أن يعدل عنه الى مافيه خلاف وان كان جوحا، إلا لمعارض راجح . الوجه الثاني: أن ذلك معونة على تحصيل مقصود مقد ، وأمان من جحوده ، لاسيما في مثل المكان والزمان الذى يكثر فيه جحد نساء وكذبهن ، فان ترك الاشهاد عليها كثيرا مايفضي الى خلاف ذلك . ثم انه فضي إلى أن تكون زوجة في الباطن دون الظاهر ، وفي ذلك مفاسد متعددة ، والوجه لثالث : أن الولي قد يكون كاذبا في دعوى الاستئذان، وأن يحتال بذلك على أن شهد أنه قد زوجها ، وأن يظن الجهال أن النكاح يصح بدون ذلك ، اذا كان عند لعامة أنها اذا زوجت عند الحاكم صارت زوجه ، فيفضي الى قهرها وجعلها زوجة بدون رضاها))[2] .

---

(١) منهاج الطالبين (مطبوع مع شرحه مغني المحتاج ٣ / ١٤٧) ، الإقناع للحجاوي ٣ / ١٧١ .

(٢) مجموع فتاوي ابن تيمية ٣٢ / ٤١ ، ٤٢ .

الخاتمـــة

الحمد لله وحده وبعد : فمن خلال هذا البحث المتواضع ظهر لي أهمية ولا
تزويج الكبيرة، وأهمية التزام الأولياء بالضوابط الشرعية لهذه الولاية، لما يترتب ء
الالتزام بذلك من فوائد جمة ، ولما يترتب على التساهل في القيام بهذه الولاية أو عد
التقيد بضوابطها الشرعية أو استغلالها في غير ماشرعت له من مفاسد كثيرة ، م
أعظمها الظلم الذي يقع على من أجبرت على معاشرة من تكرهه ، وجعلها أسي
عنده طول حياتها ، وما يتبع ذلك من تمكين الرجل الذي اجبرت على نكاحه م
الاستمتاع بها، اعتماداً على هذا العقد الذي قد يكون مما أجمع العلماء على بطلانه
كعقد غير الأب والجد من الأولياء على البكر الكبيرة مع كراهيتها ـ وهذا يقع كثيرا
فيكون هذا الرجل قد استمتع بامرأة لايحل له الاستمتاع بها ، وربما تستمر عشر
معها طول حياتها .

ومن أجل منع وقوع مثل هذه المفاسد فانه يجب على العاقد أن يتأكد من رض
المرأة عند العقد عليها ، فان كان يعرف الولي ، وأنه من أهل الصدق ، وغلب ظ
صدقه فيما أخبر به من أن موليته قد رضيت بهذا النكاح اكتفى بذلك ، وان كا
لايعرف الولي ، أو شك في صدقه فيما أخبر به من رضا المرأة ، فينبغي له حينئذ أ
يستشهد الشاهدين على رضاها ، فان شهدا بذلك زوجها ، أو يحضر المرأة ومعه
شاهدان يعرفان بها ، ثم يسألها عن رضاها .

ولذلك فان ماتقوم به وزارة العدل في المملكة العربية السعودية من الزا
مأذوني الأنكحة باحضار المرأة وسؤالها عن رضاها وأخذ توقيعها على ذلك أمر مه
جداً ينبغي التأكيد عليه ومعاقبة من يخالفه ، لما في ذلك من المصالح الشرعية لكلا
الزوجين ، ففيه مصلحة للمرأة حيث لايتمكن الولي من اجبارها بغير حق ، وفيا
مصلحة للزوج حيث لاتتمكن الزوجة من انكار رضاها بالعقد والذى قد يؤدى الى
فسخ النكاح . والله أعلم .

٣٦ـ مسئلة : هل يعتبر انقراض العصر شرطا لانعقاد الاجما

معنى المسئلة أن مجتهدي الأمة اذا اتفقوا على حكم مس
في عصر من العصور فهل يعد هذا الاتفاق اجماعا ؟ أم لا ب
العصر أي موت جميع المجمعين حتى بعد ذلك الاتفاق ا

للعلماء في هذه المسئلة أقوال عديدة . فقال الام
الأشعري : بأن انقراض العصر شرط لانعقاد الاجماع
وقد استدل بالأدلة الآتية وهي :

أولاً : بقوله تعالى « لتكونوا شهداء على الناس »[٢]. وجه الا
يشترط انقراض العصر لكانوا شهداء على أنفسهم وهذا خ

ثانياً : بأن الصحابة رضي الله عنهم رجعوا عن أقاويلهم بعد الا
عن علي رضي الله عنه أنه قال : كان رأيي ورأي الج
أمهات الأولاد وأرى أن يبعن . فقال له أبو عبيدة السلم
الجماعة أحب الينا من رأيك وحدك ».[٣]

ثالثاً : من جعل قوله حجة لم يستقر الا بموته كالنبي ﷺ

رابعاً : عدم اشتراط الانقراض يؤدي الى منع المجتهد عن الرج
عند ظهور موجب الرجوع ، ولو كان ذلك الموجب خبرا
العمل به .

٣٧ـ مسئلة : الاستثناء أكثر من النصف :

معنى المسئلة أنه اذا كان هناك عدد مسمى كقول القائل
ستة فهل يصح استثناء أكثر من النصف أم لا ؟

للعلماء أقوال كثيرة فقال الامام أبو الحسن الأشعري ،
بعدم صحة الاستثناء لأكثر من النصف .[٤]
وقد استدل بالأدلة الآتية وهي :

---

(١) انظر : فواتح الرحموت ٢ / ٢٢٦ ، وشرح الكوكب المنير ٢ / ٢٤٦
٣ / ٩٦٣ ، والتبصرة / ٣٧٥ .
(٢) البقرة / ١٤٣ .
(٣) هذا الأثر رواه ابن حزم في الأحكام ٤ / ٥١٩ .
(٤) انظر : شرح الكوكب المنير ٣ / ٣٠٨ ، والمسودة / ٣٨ ، والعد
٣ / ٦٦٦ والتبصرة / ١٦٨ ، وشرح اللمع ١ / ٤٠٤

مراجع البحث

المراجع المطبوعـة :

ـ الإحسان بترتيب صحيح ابن حبان لابن بلبان ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت ـ عام ١٤٠٧ هـ

ـ احكام الأحكام لابن دقيق العيد ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت .

ـ أخبار اصبهان لأبي نعيم ـ نشر الدار العلمية ـ دلهي .

ـ اختلاف العلماء للمروزي ـ نشر دار عالم الكتب ـ بيروت ـ عام ١٤٠٥ هـ .

ـ ارشاد الفحول للشوكاني ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت ـ ١٣٩٩ هـ .

ـ ارواء الغليل للشيخ محمد ناصر الدين الألباني ـ نشر المكتب الاسلامي بيروت .

ـ الأشباه والنظائر لابن نجيم ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت ـ ١٤٠٠ هـ .

ـ اعلام الموقعين عن رب العالمين لابن القيم ـ نشر دار الجيل بيروت ١٩٧٣ م .

ـ الإفصاح لابن هبيره ـ نشرالمؤسسة السعيدية بالرياض .

١ ـ الإقناع لابن المنذر بتحقيقي ـ الطبعة الأولى عام ١٤٠٨ هـ .

١ ـ الاقناع للحجاوي ـ نشر المكتبة التجارية الكبرى بمصر .

١ ـ الاقناع للشربيني ـ نشر دار الخير ـ بيروت .

١ ـ الإكمال في ذكر من له رواية في مسند الإمام أحمد . . للحسيني الشافعي ـ تحقيق الدكتور عبدالمعطي أمين قلعجي ـ الطبعة الأولى ١٤٠٩ هـ .

١ ـ الأم للامام الشافعي ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت ـ عام ١٣٩٣ هـ .

١ ـ الإنصاف للمرداوي ـ نشر دار إحياء التراث العربي ـ بيروت ـ الطبعة الأولى .

١ ـ بدائع الصنائع للكاساني ـ نشر دار الكتاب العربي ـ بيروت ١٤٠٢ هـ .

١ ـ بداية المجتهد لابن رشد (مطبوع مع الهدايه في تخريج أحاديث البدايه) نشر دار عالم الكتب ـ بيروت .

١ ـ تحفة الأشراف للمزى ـ نشر الدار القيمة ـ الهند ـ ١٣٩٦ هـ .

١ ـ تخريج الفروع على الأصول للزنجاني ـ تحقيق الدكتور محمد أديب صالح ـ نشر مؤسسة الرسالة ـ الطبعة الخامسة ـ ١٤٠٤ هـ .

٢٠ ـ تدريب الراوي للسيوطي ـ نشر دار الفكر .

٢١ ـ تذكرة الحفاظ للذهبي ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت .

٢١ ـ الترغيب والترهيب للمنذرى ـ نشر دار الحديث ـ القاهرة .

٢٢ ـ تصحيح الفروع لعلاء الدين المرداوي (مطبوع بحاشية الفروع) ـ نشر عالم الكتب ـ بيروت ـ الطبعة الثالثة .

٢٤ ـ تعجيل المنفعة بزوائد رجال الأئمه الأربعة لابن حجر ـ نشر دار الكتاب العربي ـ بيروت

٢٥ ـ تعظيم قدر الصلاة للمروزى ـ تحقيق الدكتور عبدالرحمن الفريوائى ـ نشر مكتبة الدار بالمدينه المنورة ـ الطبعة الأولى ـ ١٤٠٦ هـ .

٢٦ ـ تقريب التهذيب لابن حجر ـ نشر المكتبة العلمية بالمدينة المنورة عام ١٣٩٥ هـ .
٢٧ ـ التلخيص الحبير لابن حجر ـ نشر عبدالله هاشم المدني ـ المدينة المنورة ١٣٨٤ هـ .
٢٨ ـ التمهيد لابن عبدالبر ـ نشر وزارة الأوقاف المغربية .
٢٩ ـ تهذيب التهذيب لابن حجر ـ نشر دائرة المعارف النظامية ـ الهند ـ عام ١٣٢٥ هـ .
٣٠ ـ تهذيب سنن أبي داود لابن القيم (مطبوع بحاشية مختصر سنن أبي داود للمنذري) تحقيق الشيخ أحمد شاكر ومحمد حامد الفقي ـ نشر دار المعرفة بيروت .
٣١ ـ الثقات لابن حبان ـ نشر دائرة المعارف العثمانية ـ الهند .
٣٢ ـ الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ـ نشر دار الفكر ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٧ هـ .
٣٣ ـ جامع الأصول لابن الأثير ـ تحقيق عبدالقادر الأرنؤوط ـ نشر مكتبة الحلواني ومطبعة الملاح ومكتبة دار البيان ـ ١٣٨٩ هـ .
٣٤ ـ الجرح والتعديل لابن أبي حاتم ـ نشر دائرة المعارف العثمانية ـ الهند ـ الطبعة الأولى .
٣٥ ـ الجوهر النقي لابن التركماني (مطبوع بحاشية السنن الكبرى للبيهقي) نشر دار الفكر .
٣٦ ـ حاشية العدوي على الشرح الصغير للخرشي (مطبوع بهامش الشرح الصغير للخرشي) نشر دار صادر ـ بيروت .
٣٧ ـ حاشية العدوي على كفاية الطالب الرباني ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت .
٣٨ ـ الحجة على أهل المدينة لمحمد بن الحسن الشيباني ـ نشر لجنة إحياء المعارف النعمانية ـ الهند .
٣٩ ـ حلية العلماء في معرفة مذاهب الفقهاء للشاشي القفال ـ تحقيق الدكتور ياسين درادكه ـ نشر مكتبة الرسالة الحديثة ـ عمان ـ الطبعة الأولى ١٩٨٨ م .
٤٠ ـ الدراري المضية شرح الدرر البهية للشوكاني ـ نشر مكتبة التراث الإسلامي ـ القاهرة .
٤١ ـ الدراية في تخريج أحاديث الهداية لابن حجر نشر دار المعرفة ـ بيروت .
٤٢ ـ الدر المختار شرح تنوير الأبصار (مطبوع مع شرحه لابن عابدين) نشر مطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر ـ الطبعة الثانية ـ ١٣٨٦ هـ .
٤٣ ـ دليل الطالب لمرعي الحنبلي (مطبوع مع شرحه نيل المآرب) نشر مكتبة الفلاح ـ الكويت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٣ هـ .
٤٤ ـ رؤوس المسائل لجارالله الزمخشري ـ تحقيق عبدالله نذير ـ نشر دار البشائر الإسلامية ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٧ هـ .
٤٥ ـ رحمة الأمة في اختلاف الأئمة للعثماني الشافعي ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٧ هـ .
٤٦ ـ رد المحتار لابن عابدين ـ نشر مطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر ـ الطبعة الثانية ـ ١٣٨٦ هـ .
٤٧ ـ رسالة ابن أبي زيد القيرواني (مطبوعة مع حاشية العدوي على شرحها كفاية الطالب الرباني) ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت .
٤٨ ـ الروايتين والوجهين لأبي يعلى ـ تحقيق الدكتور عبدالكريم اللاحم ـ نشر مكتبة المعارف ـ الرياض ـ ١٤٠٥ هـ .

ـ روضة الطالبين للنووي ـ نشر المكتب الاسلامي ـ بيروت ـ الطبعة الثانية ١٤٠٥ هـ .
ـ الروض الندي شرح كافي المبتدى للبعلي ـ نشر المؤسسة السعدية بالرياض .
ـ روضة الناظر لابن قدامة ـ نشر مكتبة المعارف ـ الرياض ـ الطبعة الثانية ١٤٠٤ هـ .
ـ زاد المعاد لابن القيم ـ تحقيق شعيب الأرنؤوط وعبدالقادر الأرنؤوط ـ نشر مؤسسة الرسالة ـ بيروت .
ـ سبل السلام للصنعاني ـ نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ـ الرياض ـ ١٣٩٧ هـ .
٥ ـ سنن أبي داود ـ نشر دار إحياء السنة النبوية .
٥ ـ سنن الترمذي ـ تحقيق أحمد شاكر ـ نشر مطبعة البابي الحلبي ـ بمصر ـ الطبعة الثانية ١٣٩٨ هـ .
٥ ـ سنن الدار قنطي ـ نشر عبدالله هاشم المدني ـ المدينة المنورة .
٥ ـ سنن الدارمي ـ تحقيق فواز أحمد وخالد السبع ـ نشر دار الريان ـ القاهرة .
٥ ـ سنن سعيد بن منصور ـ تحقيق الأعظمي ـ نشر دار الكتب العلمية بيروت .
٥ ـ السنن الكبرى للبيهقي ـ نشر دار الفكر .
٦ ـ سنن ابن ماجه ـ تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي .
٦ ـ سنن النسائي الصغرى (المجتبى) نشر دار الكتاب العربي ـ بيروت .
٦ ـ شرح اعتقاد أهل السنة والجماعة لأبي القاسم هبة الله الطبرى الالكائي ـ تحقيق الدكتور أحمد سعد حمدان ـ نشر دار طيبة ـ الرياض الطبعة الأولى ـ ١٤٠٩ هـ .
٦٢ ـ شرح الزركشي لمختصر الخرقي ـ تحقيق الشيخ الدكتور عبدالله بن عبدالرحمن الجبرين ـ الطبعة الأولى .
٦٤ ـ شرح السنة للبغوي ـ تحقيق شعيب الأرنؤوط ـ نشر المكتب الإسلامي ـ الطبعة الأولى ـ ١٣٩٠ ه .
٦٥ ـ شرح صحيح مسلم للنووي ـ نشر دار الإفتاء بالمملكة العربية السعودية .
٦٦ ـ الشرح الصغير للخرشي ـ نشر دار صادر ـ بيروت .
٦٧ ـ الشرح الكبير لابن أبي عمر الحنبلي ـ نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .
٦٨ ـ شرح معاني الآثار للطحاوي ـ نشر مطبعة الأنوار المحمدية ـ القاهرة .
٦٩ ـ شرح منتهى الارادات للبهوتي ـ نشر دار الإفتاء بالمملكة العربية السعودية .
٧٠ ـ صحيح البخارى (مطبوع مع شرحه فتح الباري) ـ نشر دار الإفتاء بالمملكة العربية السعودية .
٧١ ـ صحيح مسلم (مطبوع مع شرحه للنووي) نشر دار الإفتاء بالمملكة العربية السعودية .
٧٢ ـ الصلاة وحكم تاركها لابن القيم ـ تحقيق تيسير زعيتر ـ نشر المكتب الإسلامي ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ـ ١٤٠١ هـ .
٧٣ ـ عارضة الأحوذ شرح سنن الترمذي لابن العربي ـ نشر دار الكتاب العربي بيروت .
٧٤ ـ العدة شرح العمدة للمقدسي ـ نشر مكتبة الرياض ـ الرياض .

٧٥ ـ العدة لأبي يعلي ـ تحقيق الدكتور أحمد المباركي ـ نشر مؤسسة الرسالة ـ بيروت الطبعة الأولى ١٤٠٠ هـ .
٧٦ ـ عمدة السالك وعدة الناسك لابن النقيب المصرى ـ الطبعة الأولى .
٧٧ ـ عمدة القارى شرح صحيح البخارى للعيني ـ نشر دار الفكر ـ بيروت .
٧٨ ـ غاية المقصود في أحكام العقود للديربي الشافعي ـ الطبعة الثانية .
٧٩ ـ غريب الحديث لأبي عبيد ـ نشر دار الكتاب العربي ـ بيروت ـ مصورة عن طبعة دا المعارف العثمانية ـ الهند ـ ١٣٩٦ هـ .
٨٠ ـ غريب الحديث لابن الجوزي ـ تحقيق الدكتور عبدالمعطي قلعجي ـ نشر دار الك العلمية ـ بيروت .
٨١ ـ غمز عيون البصائر للحموي ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٥ هـ
٨٢ ـ الفائق في غريب الحديث والأثر للزمخشري ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت الطبعة الثاب
٨٣ ـ فتاوى الشيخ محمد بن ابراهيم ـ مطبعة الحكومة ـ مكة المكرمة ـ الطبعة الأولى ١٣٩٩ هـ .
٨٤ ـ فتح الباري لابن حجر ـ نشر دار الإفتاء بالمملكة العربية السعودية .
٨٥ ـ فتح القدير لابن الهمام ـ نشر دار الفكر ـ الطبعة الثانية .
٨٦ ـ الفروع لابن مفلح ـ نشر عالم الكتب ـ بيروت ـ الطبعة الثالثة ـ ١٤٠٢ هـ .
٨٧ ـ قواعد الأحكام لعز الدين بن عبدالسلام ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت .
٨٩ ـ القواعد لابن رجب ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت .
٩٠ ـ الكافي لابن عبدالبر ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٧هـ .
٩١ ـ الكافي لابن قدامه ـ نشر المكتب الاسلامي ـ بيروت ـ الطبعة الثانية ١٣٩٩ هـ .
٩٢ ـ كشف الأستار عن زوائد البزاز للهيثمي ـ تحقيق الأعظمي ـ مؤسسة الرسالة بيرو
٩٣ ـ كشف المخدرات للبعلي ـ نشر المؤسسة السعيدية بالرياض .
٩٤ ـ كفاية الطالب الرباني لأبي الحسن المالكي (مطبوع مع حاشيته للعدوي) نشر المعرفة ـ بيروت .
٩٥ ـ لسان الميزان لابن حجر ـ نشر مؤسسة الأعمي ـ بيروت ـ الطبعة الثالثة ١٤٠٦ هـ
٩٦ ـ المبدع لابن مفلح ـ نشر المكتب الاسلامي ـ بيروت .
٩٧ ـ المبسوط للسرخسي ـ نشر دار الفكر ـ بيروت ـ ١٤٠٩ هـ .
٩٨ ـ مجمع الزوائد للهيثمي ـ نشر دار الكتاب العربي ـ بيروت ـ الطبعة الثالثة ١٤٠٢
٩٩ ـ مجموع فتاوى ابن تيمية ـ جمع الشيخ عبدالرحمن بن قاسم ـ مطابع العربية ـ بيروت ـ تصوير الطبعة الأولى .
١٠٠ ـ المحلي لابن حزم ـ تحقيق الشيخ أحمد شاكر ـ نشر دار التراث ـ القاهرة .
١٠١ ـ مختصر خليل ـ نشر دار الفكر ـ ١٤٠١ هـ .
١٠٢ ـ مختصر الفتاوى المصرية للبعلي ـ نشر دار النشر الكتب اللإسلامية ـ لاهور .

١ ـ المدونة للإمام مالك ـ رواية سحنون عن ابن القاسم ـ نشر دار الفكر ـ بيروت ١٤٠٦ هـ .
١٠ ـ مسائل الإمام أحمد ـ رواية ابنه عبدالله ـ نشر المكتب الاسلامي ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠١ هـ .
١٠ ـ مسائل الإمام أحمد ـ رواية ابن هانئ ـ نشر المكتب الاسلامي ـ بيروت ـ الطبعة الأولى .
١٠ ـ المستصفى للغزالي ـ نشر دار صادر ـ بيروت
١٠ ـ مسند أحمد ـ نشر المكتب الإسلامي ـ بيروت .
١٠ ـ مسند أبي يعلى ـ تحقيق حسين سليم ـ نشر دار المأمون ـ دمشق ـ الطبعة الأولى ـ ١٤٠٤ هـ .
١٠ ـ مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه للبوصيري ـ نشر دار العربية ـ بيروت ـ الطبعة الثانية ـ ١٤٠٣ هـ .
١١ ـ مصنف ابن أبي شيبه ـ نشر الدار السلفية ـ الهند .
١١ ـ مصنف عبدالرزاق ـ تحقيق الأعظمي ـ نشر المجلس العلمي ـ توزيع المكتب الاسلامي ـ بيروت ـ الطبعة الثانية ١٤٠٣ هـ .
١١ ـ المعجم الكبير للطبراني ـ تحقيق حمدي السلفي ـ الطبعة الثانية .
١١ ـ مغني ذوي الأفهام لابن عبدالهادي ـ توزيع دار الإفتاء بالرياض .
١١ ـ المغني لابن قدامه ـ نشر مكتبة الرياض الحديثة بالرياض .
١١ ـ مغني المحتاج للشربيني ـ نشر دار الفكر ـ بيروت .
١١ ـ المقدمات لابن رشد ـ نشر إدارة إحياء التراث الإسلامي ـ قطر ـ الطبعة الأولى ١٤٠٨ هـ .
١١٧ ـ المنتقى للباجي ـ نشر دار الكتاب العربي ـ بيروت ـ مصور عن الطبعة الأولى المطبوعة بمطبعة السعادة بمصر ـ عام ١٣٣٢ هـ .
١١٨ ـ منهاج الطالبين للنووي (مطبوع مع شرحه مغني المحتاج) نشر دار الفكر ـ بيروت .
١١٩ ـ موارد الظمآن إلى زوائد ابن حبان للهيثمي ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت .
١٢٠ ـ الموطأ للإمام مالك ـ رواية محمد بن الحسن الشيباني ـ تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف ـ نشر المكتبة العلمية .
١٢١ ـ الموطأ للإمام مالك ـ رواية يحيى بن يحيى الليثي ـ تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي ـ نشر دار إحياء الكتب العربية بمصر ـ ١٣٧٠ هـ .
١٢٢ ـ نصب الراية للزيلعي ـ نشر المجلس العلمي ـ الهند ـ الطبعة الثانية .
١٢٣ ـ النكت على كتاب ابن الصلاح لابن حجر ـ تحقيق الدكتور ربيع بن هادي عمير نشر الجامعة الاسلامية ـ المدينة ـ الطبعة الأولى ـ ١٤٠٤ هـ .
١٢٤ ـ نهاية السول للأسنوي ـ نشر جمعية نشر الكتب العربية ـ القاهرة ـ وعالم الكتب ـ بيروت .
١٢٥ ـ نهاية المحتاج للرملي ـ نشر دار الفكر ـ بيروت ـ ١٤٠٤ هـ .
١٢٦ ـ النهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير ـ تحقيق طاهر أحمد ومحمود محمد نشر المكتبة العلمية ـ بيروت .

١٢٧ ـ نيل الأوطار للشوكاني ـ نشر دار الفكر ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٢ .
١٢٨ ـ نيل المآرب شرح دليل الطالب لابن أبي تغلب ـ نشر مكتبة الفلاح ـ الكويت ـ الطبعة الأولى ـ ١٤٠٣ هـ .
١٢٩ ـ نيل المآرب في تهذيب شرح عمدة الطالب للشيخ عبدالله آل بسام ـ الطبعة الأولى
١٣٠ ـ الهادي الموفق ابن قدامه ـ نشر مطابع القصيم ـ الطبعة الأولى ١٣٩١ هـ .
١٣١ ـ الهداية للمرغيناني ـ نشر المكتبة الإسلامية .
١٣٢ ـ هدي الساري ـ مقدمه فتح البارى ـ لابن حجر ـ نشر دار الإفتاء بالمملكة العربية السعودية .
١٣٣ ـ الوجيز للغزالي ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت ـ ١٣٩٩ .

ب ـ المراجع المخطوطة :

١ ـ الأوسط لابن المنذر ـ نسخة مصورة من مخطوطة المكتبة السليمانية بتركيا .
٢ ـ تهذيب الكمال للمزي ـ نسخة مصورة من مخطوطة دار الكتب المصرية .
٣ ـ الجامع للخلال ـ نسخة مصورة من مخطوطة المكتبة السعودية بالرياض .

دراسات في
اللغة العربيـــة

بعض أوجه الاتفاق والاختلاف الصوتية بين العربية الفصحى واللهجة الحجازية

دراسة لسانية تطبيقية مقارنة

الدكتور محمد خضر عريف*

* دكتوراة في علم اللغة التطبيقي من جامعة جنوب كاليفورنيا لوس أنجلوس ١٩٨٦ م .
أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية ـ كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ جدة ـ المملكة العربية السعودية .

ملخص الدراسة

تعقد هذه الدراسة مقارنة لسانية بين العربية الفصحى ، واللهجة الحجازية ، وهي اللهجة المنطوقة في المدن (مكة المكرمة والمدينة المنورة وجدة) في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية

وتقوم هذه المقارنة على أساس الكشف عن بعض أوجه الاتفاق والإختلاف الصوتية بين الفصحى والحجازية .

وتفترض الدراسة أن الحجازية متولدة من اللغة الفصحى والمادة اللغوية التي أجريت عليها الدراسة هي ألفا كلمة جمعها الباحث خلال فترة زمنية معينة وكان اختيار هذه الكلمات قائما على أساس أنها تختلف في طريقة نطقها بين الفصحى والحجازية .

ثم قسمت هذه الكلمات إلى مجموعات . تمثل كل مجموعة منها وجه اختلاف صوتي معين . وأجريت المقارنة على هذه المجموعات بين الفصحى والحجازية .

وقد قسم الباحث الدراسات التطبيقية إلى قسمين رئيسين القسم الأول يدرس نظام الصوامت في كل من الفصحى والحجازية ، والقسم الثاني يختص بنظام الصوائت .

وفي كلا القسمين بين الباحث أهم ما يميز الفصحى عن الحجازية والحجازية عن الفصحى ، وذلك ببيان عشرة أوجه للإختلاف في كل من نظام الصوامت والصوائت .

وقد استعمل الباحث في الرسم الصوتي للكلمات الأبجدية الصوتية الدولية ، مع تعديلات يسيرة فيها لأغراض الطباعة . وبين الباحث أن هذه الدراسة دراسة وصفية محضة ولا تتناول الجوانب التفسيرية ، وأن القسم التفسيري يمكن أن يتناول في دراسات مستقبلية .

كما أن الدراسة لا تشمل كل أوجه الاتفاق والإختلاف الصوتي في الفصحى والحجازية ولكنها تغطي جزءا منها ، وتحتاج التغطية الكاملة لدراسة مستقبلية موسعة .

أولاً : بأن طريق الاستثناء اللغة ولم يسمع ذلك الأكثر فوجب أن لا يجوز .
ثانياً : ان كلام العرب موضوع على الاختصار وليس من الاختصار أن يقول له : عليّ عشرة الا تسعة ونصف ، ويمكنه أن يقول عليّ نصف درهم .
ثالثاً : ان من عادة العرب في كلامهم اذا ضموا مجهولا الى معلوم أن يبنوا الأمر على التقريب اذا كان المجهول قريبا من العقد استثنوا المجهول ، وان كان بعيدا منه ضموه الى ما قبله من العدد ولم يستثنوه ، فيقولون في ما قرب من العقد « كر الا شيء » وفي ما بعد : « كر وشيء » ولهذا حمل الشافعي رحمه الله قول ابن جريج في تقدير القلتين بالقربتين وشيء . الشيء على مادون النصف ثم بلغ به النصف احتياطا للماء ، فدل على أنه لا يستثنى الا الأقل .

٣٨ ـ مسئلة : التكليف بما لا يطاق :

وتسمى هذه المسئلة التكليف بالمحال . وقبل بيان الأحكام الواردة فيها ، لا بد من بيان أقسام المستحيل وتحديد محل النزاع منها . والأقسام هي :

١ ـ المستحيل لذاته وذلك كالجمع بين السواد والبياض والحركة والسكون .
٢ ـ المستحيل بالنسبة الى العبد خاصة كخلق الأجسام .
٣ ـ مالم تجر العادة بخلق القدرة على مسئلة وان جاز خلقها كالمشي على الماء والطيران في الهواء .
٤ ـ مالا قدرة للعبد عليه حال التكليف وله قدرة عليه حال الامتثال كالتكاليف كلها .
٥ ـ أن يكون لتعلق العلم به كالايمان من الكافر الذي علم الله تعالى أنه لا يؤمن فان الايمان منه مستحيل اذ لو آمن لانقلب علم الله تعالى جهلا .

وبعد بيان الأقسام بأن الرابع والخامس واقع بالاتفاق والاختلاف في الثلاثة الأخرى . فقال الامام أبو الحسن الأشعري رحمه الله بجوازها وتردد النقلة عنه في وقوعها[٢] الا أن تلميذه امام الحرمين الجويني قال في البرهان قاطعا لهذا التردد :

---

(١) انظر : شرح المعالم ١ / ٣٠٤ ، ونهاية الوصول الى علم الأصول ١ / ٩٤ ، والمحصول جـ ١ ق ٢ / ٣٦٣ وشرح الكوكب المنير ١ / ٤٨٦ وميزان الأصول ١ / ٢٣٦ ، والبرهان ١ / ١٠٢ ، وبيان المختصر ١ / ٤١٣ ، وبيان معاني البديع ٢ / ٧٥ ، والتحقيق والبيان في شرح البرهان ١ / ٨٩ ، والمنخول / ٢٢ ، والمستصفى ١ / ٨٦ ، وتيسير التحرير ٢ / ١٣٧ ، وحاشية العطار على جمع الجوامع ١ / ٢٦٩ .

١ ـ مقدمة

إن الدراسة العلمية اللسانية لأي لهجة من اللهجات العامية لاتعتبر دعوة للعامية ، وإن الدراسة العلمية لا يقصد منها تقديم العامية على الفصحى من حيث القدر والأهمية ولكن مقارنة الفصحى بالعامية تؤدي بالضرورة إلى منافع علمية تخدم الفصحى قبل العامية .

ووجود هذين المستويين من مستويات العربية قديم جدا ، وليس وليد اليوم إذ يعود هذا الوجود إلى أوائل عهود العربية .

ومن الأدلة الواضحة على وجود الفصحى بمقابل اللهجات في الجاهلية وصدر الاسلام ، ماورد عن الرسول صلى الله عليه وسلم من استعمال لهجات الوفود العربية التي كانت تأتيه للدخول في الإسلام ، وكذلك كتبه ورسائل إلى ملوك العرب ورؤسائهم وأمرائهم فقد كانت تتضمن أو تحتوى على بعض ألفاظ القبائل العربية ويهدف عليه الصلاة والسلام من ذلك الى بيان مبادىء الاسلام ، والدعوة إليه بطريقة مفهومة من القبائل المختلفة .

وقد روى إبن الأثير : قال علي بن أبي طالب رضى الله عنه للرسول صلى الله عليه وسلم ـ وسمعه يخاطب وفد بنى نهد ـ يارسول الله نحن بنو أب واحد ، ونراك تكلم وفود العرب بما لانفهم أكثره ، فقال : « أدبنى ربي ، فأحسن تاديبي ، وربيت في بنى سعد » فكان الرسول يخاطب العرب على اختلاف شعوبهم وقبائلهم وتباين بطونهم وأفخاذهم وفصائلهم كل منهم بما يفهم ، ويحدثه بما يعلم ، ولهذا قال ـ « أمرت أن أخاطب الناس على قدر عقولهم .[١] » .

ومن كتبه صلى الله عليه وسام التى استعمل فيها لهجات العرب كتابه عليه السلام لوائل بن حجر والأقيال العباهلة من أهل حضر موت والذي جاء فيه: في التيعة شاة ، لامقورة الالياط ولا ضناك ، وأنطوا الثبجة ، وفي السيوب الخمس ، ومن زنى مم بكر فاصعقوه مائة ، واستوفضوه عاما ، ومن زنى مم يثيب فضرجوه بالأضاميم ، ولا توصيم في الدين ، ولا غمة في فرائض الله ، وكل مسكر حرام ووائل بن حجر يترفل على الأقيال[٢] .

ومن هذين النصين يفهم ماكان من اختلاف اللهجات بين القبائل العربية في الجاهلية وصدر الأسلام ، كما تختلف اللهجات العامية اليوم بين المناطق العربية المختلفة .

١ ـ ١ كتب التراث واللهجات :

ان من أبرز من لمسوا الفروق اللغوية بين العامية والفصحى ابن خلدون في مقدمته وهو الذى وصف اللغة التى كانت دارجة في عصره بأنها لاتعتمد على الاعراب وغيره من صفات العربية الفصحى وقد عقد ابن خلدون فصلا خاصاً بتلك اللغة أسماها « فصل في أن لغة العرب لهذا العهد لغة مستقلة مغايرة للغة مضر وحمير »[٣] .

وقد تحدث فى هذا الفصل عن لغة مضر وتدوين اللغة لها ولقواعدها ووضع مقاييسها واستنباط قوانينها . ونتج عن ذلك علم مقنن ، ذو أبواب وفصول ومقدمات ومسائل ، سمي فيما بعد بعلم النحو . ومما أورده ابن خلدون في وصف اللغة الأخرى وهى اللهجة العامية التي كانت سائدة في عصره : ولعلنا لو اعتنينا بهذا اللسان العربي لهذاالعهد، واستقرينا أحكامه نعتاض عن الحركات الاعرابية في دلالتها بأمور أخرى موجودة فيه ، فتكون لها قوانين تخصها ولعلها تكون فى أواخرها على غير المنهاج الأول في لغة مضر . »[٤] .

ومن اهتموا بدراسة اللهجات من المتقدمين سيبويه في كتابه الخالد « الكتاب » فقد ذكر سيبويه اللهجات في غير موضع من كتابه ، وركز على المقايسة بينها ، وعلى سوق الشواهد لها في مواضع كثيرة . ومن أشهر ما أورده سيبويه في اللهجات ، حديثه عن الحجازية والتميمة والاستدلال بهما والمقايسة بينهما ، وقد جعل التميمية هي القياس .

وقد ذكرت الباحثة السعودية صالحة راشد غنيم في كتابها « اللهجات في الكتاب ليسبويه أن اهتمام سيبويه باللهجات لا يقل عن اهتمامه بالفصحى ، وذهبت إلى أن الفصحى عند سيبويه هي اللهجات نفسها فنطق القبائل العربية على اتساع بيئتها وتباين منازلها ، يعد في نظره وحدة واحدة تدرس جميعا لاستنباط القواعد منها[٥] .

وممن ألفوا في اللهجات من القدامى كذلك يونس بن حبيب (١٨٢هـ) وعلي بن

مزة الكسائي (١٨٩ هـ) في كتاب ما تلحن فيه العوام ، وابو عمرو اسحق بن مرار لشيباني (٢٠٦ هـ) صاحب كتاب الجيم الذي دون فيه الألفاظ الغريبة من لغات لقبائل . والأصمعي (٢١٥ هـ) وعمرو بن أبي عمرو الشيباني (٢٣١ هـ) . إبن قتيبة (٢٧٦ هـ) صاحب كتاب أدب الكاتب ، وخاصة ماجاء به في « تقويم للسان » .

ولعل من أهم ماظهر من كتابات المتقدمين في اللهجات ما خلفه ابن جني (٣٩٢ هـ) من دراسة لغوية مقننة للهجات .

وقد ظهرت دراسة حديثة لحسام سعيد النعيمي توضح جهود ابن جني في التأليف في اللهجات العربية . بعنوان « الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني » .

وأوضح المؤلف أن دراسات ابن جني في اللهجات اعتمدت على قاعدتين رئيسيتين هما السماع والقياس[٦] .

ويدل كل ما سبق استعراضه من اشارات إلى كتب التراث في الدراسات اللهجية على اهتمام القدماء باللهجات ، وعدم اغفالها حقها من البحث والدراسة ، وعدم اعتبار ذلك خطرا على الفصحى أو مساسا بها .

١ ـ ٢ الدراسات اللسانية المعاصرة واللهجات :

وإذا انتقلنا إلى الدراسات اللغوية الحديثة ، وجدنا أن اللغويين العرب والمعاصرين قد لمسوا الفرق بين الدعوة إلى العامية ودراستها دراسة لغوية علمية صرفة . كما أوضح كثير من هؤلاء اللغويين الفوائد العلمية المترتبة على ذلك . ومن أبرز اللغويين العرب الذين أوضحوا الفرق بين الإستعمال الفعلي للعامية ودراستها التي قد تؤدى إلى فوائد محققة بالنسبة للعامية والفصحى ، الدكتور محمد عيد في كتابه (المستوى اللغوي للفصحى واللهجات) وهو الذي يقول: « إن البحث في اللغة لايقتصر على مستوى دون آخر ، بأن يوجه الإهتمام إلى اللهجات فقط ، كما يدعو لذلك بعض المتحمسين فى عصرنا الحاضر عن جهل أو غرض ، فكلا المستويين جدير بالبحث والنظر باعتباره نشاطاً اجتماعيا للناطقين باللغة من جهة ، ولما تفيده الدراسة في كلا المستويين من الآخر من جهة أخرى وتبرز هذه الفائدة بصورة واضحة في فهم التطور التاريخي لكل من المشتركة ولهجاتها ، بمعرفة مدى ما أفادته كل من

العناصر اللغوية في الأخرى ، ومما تمثلته من ذلك ، فقدر له الانتشار والبقاء ، وما استعمل في إطار محصور بين فرد أو أفراد ، فانزوى ، ثم توارى في ظلال النسيان .

أجل من الواجب أن لا نهمل زاوية من زوايا البحث في الفصحى او اللهجات ، ولكن مع ذلك ينبغي تجنب الخلط بين المستويين في الدراسة ، فإن لكل منها مجال استعماله الخاص ونظامه المتميز وانتقال عناصر من أحدهما للآخر لايخرجه عن هذا المجال ، ولايؤدى للخلط فيه . . . ويبدو أن الذين يعارضون دراسة اللهجات اشفاقا على الفصحى يلتبس عليه الأمر في التفريق بين الدراسة والإستعمال الفعلي للغة ، إذ يتصورون أن دراسة اللهجات والإهتمام بها يؤدى إلى اضعاف الفصحى وإهمالها ، وهذا خطأ في التصور لاشك فيه ، والأمر على عكس هذا التصور تماما ، إذ تؤدي دراسة كل منها إلى فوائد بالنسبة للآخر أما الأمر الخطير حقا فهو الخلط بين المستويين في الإستعمال ، بأن تستعمل الفصحى في مجال خاص باللهجات أو العكس ، والدعوة لذلك دعوة عقيمة لن يقدر لها النجاح ، لمجافاتها للواقع الاجتماعي للغة[٧] » .

وممن قدروا الدراسة العلمية للهجات حق قدرها من اللغويين العرب المعاصرين أيضا الدكتور إبراهيم السامرائى في كتابه (التطور اللغوى التاريخي) وهو الذى يقول :

« إن دراسة اللهجات Dialectology في العصر الحديث علم من علوم اللغة، والعناية بهذا اللون من البحث ذات فائدة ، ذلك أنا إذا نظرنا في العربية ، وأردنا أن نسجل تأريخها ، ومراحل تطورها لم نستطع أن نظفر من ذلك بطائل ، ومرد ذلك قلة الوسائل التي بين أيدينا ، ونقص في أدواتنا وآلاتنا ، وأعنى أن مادة اللغة وكتبها على كثرتها لاتشير إلى لغات القبائل ولهجات الأقاليم إشارة علمية واضحة . . .

إن أقوال اللغويين مقيدة في هذا الباب فكأنهم لم يقروا بأن اللغة كأي من الظواهر الإنسانية ، خاضعة للتطور ، وأنها أبداً متصلة بالحياة الإجتماعية . والنظام اللغوي بطبيعته متميز بهذه القابلية الإجتماعية التي تبرز للحياة متمثلة في كل جزء من أجزاء اللغة . ومن نقص الأدوات عندنا لمعرفة اللغة معرفة علمية ، أن كتب اللغة لاتشير إلى المفردة وطرائق استعمالها عبر العصور وذلك أن أصحابها مقلدون في بحثهم

لغوي .. وأصحابنا من المعنيين باللغة وبأساليب القول فيها بدع بين أقرانهم
علماء اللغات الأخرى ، فاللغوى الحديث يؤمن بالنظرة التاريخية وبالتطور الذى
تستدعيه عوامل التطور المختلفة»[٨] .

يتضح مما سبق في هذه المقدمة ، أن الدراسة العلمية للهجة العامية ليست
دعوة إلى العامية ، كما أن الدراسة العلمية الجادة التي تقارن بين الفصحى العامية في
مناح لغوية معينة ، قد تعود بالفائدة الجمة على كل من الفصحى والعامية .

والدليل على ذلك هو اهتمام القدماء والمحدثين والمعاصرين على السواء بدراسة
اللهجات ومقارنتها بالفصحى ، على مدى تاريخ البحث اللغوى الذى ينيف الآن
على ثلاثة عشر قرنا من الزمان .

ولعل ذلك حافز للباحثين اللغويين المعاصرين أن يدرسوا اللهجات دراسات
علمية مقننة ، مع ضرورة عدم اغفالهم للفصحى التي تشكل الأصل ، ومحاولة
خدمة الفصحى من خلال الدراسات اللهجية .

٢ ـ الحاجة إلى هذه الدراسة .

من واقع ماظهر من مؤلفات علمية عن اللهجة الحجازية :

إن البحوث العلمية الحديثة التي تقارن بين الفصحى واللهجة الحجازية من
الناحية الصوتية قليلة للغاية ، وقد يكون بحث الدكتور عمر حسن باكلا الموسوم
« النظام الصوتي والصرفي في اللغة العربية ـ دراسة للفعل في اللغة المحكية في مكة
المكرمة » هو البحث العلمى الوحيد الذي يمكن الرجوع إليه للتعرف على النظام
الصوتي للهجة الحجازية التي لاتختلف كثيرا عن اللغة المحكية في مكة المكرمة .
وبحث الدكتور باكلا قد ركز على الأفعال أكثر من أى شي آخر في هذه اللهجة ، كما
قسم جهده بين النظام الصوتي والنظام الصرفي .

لذلك تبقى الحاجة قائمة إلى دراسة تركز على نظامي الصوامت والصوائت في
الحجازية وتقارن ذلك بالفصحى ، وتبين الفروق الجوهرية بين الفصحى والحجازية
على المستوى الصوتي . وباستعراض أهم ماظهر من مؤلفات حديثة عن اللهجة
الحجازية تتأكد الحاجة إلى مثل الدراسة الحالية .

١٠. المؤلفات اللسانية الحديثة التي تناولت اللهجة الحجازية :

إن أبرز ماظهر من أعمال لسانية تصف النظام اللساني للهجة الحجازية كتاب نظام الصوتي والصرفي في اللغة العربية ـ دراسة للفعل في اللغة المحكية في مكة رمة » . للدكتور محمد حسن باكلا .

وقد اعتمد المؤلف في هذا الكتاب على نظرية تشومسكى اللغوية التي تنادي ضوع جميع اللغات إلى نظام لغوى عام . وتحاول هذه النظرية أن تستند إلى تفسير نين اللغات على ضوء معطيات الدراسات النفسية اللغوية والدراسات الإجتماعية غوية وغيرها من العلوم الإنسانية التي تسهم في تشخيص الإنسان والمجتمع . ى هذه النظرية أن لكل لغة مستويين أحدهما سطحي والآخر باطني ، ويقصد ستوى السطحي الأشكال اللغوية والأنماط التي تتميز بها كل لغة عن اللغة خرى . أما على المستوى الباطني ، فإن اللغات جميعها تستمد طاقتها من معين حد .

وقد جاءت نظرية تشومسكي لترد على سابقاتها من النظريات التي كانت تنظر المستويات السطحية للغات وتصدر أحكامها على هذا الأساس . ولم يكن في صورها أن اللغات جميعا تتفوق في المستوى الباطني أو الداخلي .
د قام كتاب الدكتور باكلا على دراسة النظامين الصرفي والصوتي وتطبيق القوانين صرفية والقوانين الصوتية على البناء الصرفي والبناء الصوتي في لهجة مكة المكرمة . قتصرت تلك الدراسة على دراسة نظام الفعل مع الإشارة إلى نظام الاسم أحيانا .

وقد قسم كتابه إلى قسمين :
قسم الأول : يدرس قضية النظام الصرفي والقوانين التي يمكن استخدامها في هذا نظام . وقد أوجد لذلك ثلاث مجموعات من القوانين : القوانين الإشتقاقية لقوانين التصريفية وقوانين التعديل المختلفة على النحو .
قسم الثاني : ويشمل القوانين الصوتية التي يسري مفعولها على ما يصدر عن تطبيق نظام الصرفي .

وفي كلا القسمين افترض المؤلف وجود المستويين الداخلي والخارجي أو العميق السطحي . وذلك بغية بيان التطور الداخلي في اللغة ، وبرهاناً على أهمية القوانين

، معرفة ميكانيكية اللغة وكيفية عملها .

وافترض أن تكون لهجة مكة المكرمة متطورة من اللغة الفصحى أو لغة ريش[٩] .

وقد طبق باكلا في دراسته تلك بعض المفاهيم والأدوات التي تستخدم في راسة النظام الصوتي كاستخدام القوانين الدورية . كما استعمل نظام الملامح لصوتية المميزة : Distinctive Features . الذي يقسم الصوت أو الوحدة الصوتية لواحدة إلى عناصرها التي تتكون منها .

ودراسة باكلا تعتبر الدراسة الأشمل والأوسع في بيان النظامين الصوتي والصرفي للهجة مكة المكرمة . وإن تكن هذه الدراسة منصبة على الأفعال في هذه للهجة . فقد جمع المؤلف زهاء ١٣,٠٠٠ فعل تمثل أكثر من ٤,٠٠٠ جذر مختلف اجرى عليها دراسته التطبيقية .

ومع شمول دراسة باكلا واتساعها ، إلا إن الحاجة تبقى قائمة إلى دراسة مختصرة ، لا تقتصر على نظام الفعل فقط ، وإنما تستمد شواهدها من كل أقسام الكلمة ، في محاولة رسم نظامي الصوامت والصوائت في الحجازية والفصحى . وهو ماترمي إليه هذه الدراسة .

ومن الدراسات اللسانية الكبيرة التي أجريت على اللهجة الحجازية كذلك كتاب « التركيب اللغوي للهجة الحجازية » للدكتور محمود إسماعيل صيني .

وتقوم هذه الدراسة على توصيف نظام التراكيب في اللهجة الحجازية التي عرفها المؤلف بأنها (المنطوقة في المدن الرئيسة في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية وهي مكة المكرمة والمدينة المنورة وجدة) .
وقد أجريت هذه الدراسة في إطار الطريقة (القوالبية) Tagmemics .

وقد قدمت هذه الدراسة تحليلا تركيبا وافيا لأقسام الكلام في الحجازية ، وشملت بذلك الأسماء والصفات والضمائرة والأفعال .

وتطرقت الدراسة لتحليل صرفي لأقسام الكلمة ، وبينت أدوارها (الستاكتيكية) المختلفة .

كما تعرضت الدراسة لأشكال الجمل المختلفة في الحجازية وقدمت دراسة مختصرة للجمل الرئيسة ، ودراسة مفصلة للجمل الثانوية .

وقدمت الدراسة كذلك عرضا للقوالب الخارجية Peripheral Tagmemes التي تعمل ملاحق للجمل Clause Adguncts وتساعد في تكوين جمل موسعة .

وناقشت الدراسة كذلك تركيب الجمل في الحجازية وقسمتها إلى أقسام عدة منها : (الإسمية والوصفية والعددية والفعلية) .

وقد تضمنت الدراسة موضوعات أخرى كثيرة في الوصف (الستاتكيتيكي) للهجة الحجازية[١٠] .

ولكن هذه الدراسة لم تتعرض للوصف الصوتي لهذه اللهجة كما فعلت دراسة باكلا . وذلك يؤكد الحاجة إلى دراسة صوتية مقننة للهجة الحجازية .

ومن الكتب الغربية التي قدمت دراسة عن اللهجة الحجازية كتاب (Saudi Arabic Urban Higazi Dialect) أو اللغة العربية السعودية (اللهجة الحضرية الحجازية) . لمؤلفته : M.Omar .

والغرض من هذا الكتاب هو تقديم مادة دراسية عن هذه اللهجة تمكن الدارسين من التحدث بها دون القدرة على القراءة والكتابة . حيث اعتمد الكتاب على تقديم وصف صوتي للكلمات واستعمل لذلك رموزاً خاصة تقوم على الأحرف اللاتينية ولا تقوم على الأبجدية الصوتية الدولية . .I.P.A وقد ذكر الكتاب أنه توجد ثلاث مجموعات رئيسة من اللهجات المحلية في المملكة العربية السعودية . منها اللهجة الحجازية المنطوقة في المنطقة الغربية في كل من مدن جدة ، الطائف والمدينتين المقدسيتين مكة المكرمة والمدينة المنورة .

واللهجة الشرقية في المنطقة الشرقية . واللهجة النجدية (المنطوقة في المنطقة الوسطى) التي تعتبر اللهجة الأكثر محافظة والأقرب إلى العربية الفصحى .

وتعتبر الحجازية اللهجة الأوسع انتشارا في البلاد على المستوى الرسمي والتجاري ، وأنها اللهجة الميسرة التي يمكن فهمها بسهولة في كل أرجاء الجزيرة العربية .

وتزعم المؤلفة أن اللهجة الحجازية ليست لهجة سعودية بحته ، بل تعكس تعبيرات واستعمالات كثيرة مستعارة من لهجات أخرى ، خاصة اللهجة المصرية

ـها كالفلسطينية والأردنية . لذلك قام الكتاب في بعض الأحيان باختيار واحد
مجموعة من التعبيرات المقبولة في اللهجة كما أنه قدم صورا كثيرة لعبارة واحدة ،
بع تلك الصور مقبولة في اللهجة الحجازية (لأنها تجمع بين لهجات شتى)[11] .

وتقول مؤلفة الكتاب أيضا : « وبما أنه لاتوجد لهجة حجازية قياسية تماما (أو
ـدة) ، فإن هذا الكتاب قد اعتمد على اللهجة المستعملة في مدينة جدة . وكلما
، هناك اختلاف في استعمالات جدة عن المدن الأخرى فان استعمالات جدة هي
، يؤخذ بها . كما أن الكتاب أورد بعض الإستعمالات من اللهجة النجدية
لهجات الأخرى من قبيل المقارنة »[12] .

والواقع أن هذا الكتاب الذي أصدره معهد الخدمات الأجنبية Foreign
Service Inst. في العاصمة الأمريكية واشنطن ، ليس كتابا علميا ولا دقيقا ، ولا
ـدم اللهجة الحجازية أو العربية الفصحى من المناحي اللسانية أو غيرها . وإنما هو
ـاب يرمي إلى تعليم الأمريكيين أو غيرهم من الناطقين بالانجليزية كيف يتحدثون
ـذه اللهجة لأغراض الإستعمال اليومي دون إلمام بقواعد الفصحى أو قدرة على
قراءة والكتابة . فهو كتاب يركز على مهارات فهم المسموع والتحدث فقط
غراض المعيشة والحياة .

لذا لايمكن اعتباره مرجعا علميا لغويا في هذه اللهجة ولايمكن الإعتماد عليه
ـقد مقارنة لسانية من أي نوع بين الفصحى والحجازية .

وقد ادعت المؤلفة أن الحجازية ليست لهجة سعودية بحته . وقد خانها التعبير
ـي ذلك أيضا ، فإن تكن الحجازية مفهومة في أرجاء الجزيرة (وذلك صحيح إلى حد
ـعيد) فليس لأنها ليست لهجة سعودية بحتة وإنما لأنها لهجة ميسرة . وقد فرضت
لظروف الإجتماعية على الناطقين بها أن ييسروا لهجتكم كي يفهمها الوافدون إليهم
طوال العام من الحجاج والزوار والمعتمرين .

وباستعراض الدراسات اللسانية الحديثة التي أجريت على اللهجة الحجازية ،
يتبين أن الدراسات التي تناولت الناحية الصوتية فيها محدودة للغاية ، لذا فالحاجة
قائمة إلى دراسة مختصرة توصف النظام الصوتي في هذه اللهجة وتقارن ذلك بالنظام
الصوتي للفصحى ، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية .

٣ - تعريف المصطلحات والرموز

٣ - ١ الأبجدية الصوتية الدولية : International Phonetic Alphabet هي أبجدية

صوتية تمثل أصوات اللغات المختلفة وضعتها رابطة الصوتيات الدولية وظهرت هذه الأبجدية لأول مرة في الكتاب الصادر عن هذه الرابطة بعنوان : مبادىء رابطة الصوتيات الدولية .

Principles of the International Phonetic Association وكان ذلك عام ١٩٤٤ م .[١٣]

وكان الغرض من وضع هذه الأبجدية هو تفادي الكثير من العيوب التناقضات الموجودة في طرق الكتابة الإصطلاحية . وتعتبر هذه الأبجدية من الناحية النظرية ممثلة لأصوات الكلام الموضوعية . ويمكن أن تستعمل في كتابة أي لغة من اللغات[١٤] .

وكان الغرض من وضع هذه الأبجدية هو تفادي الكثير من العيوب والتناقضات الموجودة في طرق الكتابة الإصطلاحية . وتعتبر هذه الأبجدية من الناحية النظرية ممثلة لأصوات الكلام الموضوعية ويمكن أن تستعمل في كتابة أي لغة من اللغات[١٤] .

لذا فإن الإبجدية الصوتية الدولية .I.P.A هي المستعملة في هذا البحث في الوصف الصوتي للهجة الحجازية والفصحى . وسيشار إلى الأبجدية بالرمز التالي بالانجليزية .I.P.A والرمز التالي بالعربية أ . ص . د .

علماً بأن الباحث سوف يلجأ إلى بعض التغييرات اليسيرة في بعض رموز هذه الأبجدية لأغراض طباعية ويمكن الرجوع إلى قائمة الرموز الصوتية في ملاحق هذا البحث للتعرف على الرموز المستعملة وما يقابلها من حروف عربية .

٣ ـ ٢ الفصحى والعامية :

يستعمل اللغويون المعاصرون مصطلح Diglossia الذي يطلق اليوم ليعني الأزدواج اللغوي ، بمعنى وجود مستويين مختلفين للإستعمال اللغوي (أي مستوى اللغة المشتركة ، ولغة الحياة اليومية) .

ويتحدث بعض اللغويين عن وجود ثلاثة مستويات للغة العربية في الوقت الحاضر هي العربية الفصحى والعامية وبينهما العربية القياسية المعاصرة أو ما يطلق عليها : Modern Standard

والمقصود بالفصحى هو لغة القرآن والتراث . أما العامية فهي اللهجات المستعملة في وقتنا الحاضر . وهي لهجات منطوقة وليست مكتوبة . أما العربية

بأن هذا سؤ معرفة بمذهب الرجل فان مقتضى مذهبه أن التكاليف كلها واقعة على خلاف الاستطاعة ، وهذا يتقرر من وجهين : أحدهما : أن الاستطاعة عنده لاتتقدم الفعل ، والأمر بالفعل يتوجه على المكلف قبل وقوعه فيكون هذا من التكليف بما لا يطاق . والثاني : أن فعل العبد عنده واقع بقدرة الله تعالى ، والعبد مطالب بما هو من فعل ربه ، وهذا يلزم عليه التكليف بما لا يطاق ، وقد استدل الأشعري بالأدلة الآتية وهي :

الاول : ان الله تعالى أمر الكافر بالايمان ، والايمان منه محال لانه يفضي الى انقلاب علم الله تعالى جهلا ، والجهل محال ، والمفضي الى المحال محال .

الثاني : ان الله تعالى أخبر عن أقوام معينين : أنهم لايؤمنون ، وذلك في قوله تعالى : « الذين كفروا سواء عليهم أأنذرتهم أم لم تنذرهم لايؤمنون »(١) وقال تعالى : « ولقد حق القول على أكثرهم فهم لايؤمنون »(٢). اذا ثبت هذا فنقول : أولئك الأشخاص لو آمنوا لانقلب خبر الله تعالى الصدق كذبا ، والكذب على الله محال ، والمؤدي الى المحال محال ، فصدور الايمان عن أولئك الأشخاص محال .

الثالث : ان الله تعالى كلف أبا لهب بالايمان ، ومن الايمان تصديق الله تعالى في كل ما أخبر عنه ، ومما أخبر عنه أنه لايؤمن ، فقد صار مكلفا بأن يؤمن بأنه لايؤمن أبدا وهذا هو التكليف بالجمع بين الضدين .

الرابع : ان الله تعالى كلف من علم بموته قبل تمكنه من الفعل ، وكذلك كلف من نسخ عنه الفعل قبل تمكنه منه ، وذلك بعينه تكليف بالمحال فيكون واقعا .

الخامس : ان المكلف لاقدرة له على الفعل الا حال صدور الفعل منه ، اذ لو وجدت القدرة قبل الفعل لكان لها متعلق موجود لاستحالة أن يكون المعدوم مقدورا واذا كانت القدرة مع صدور الفعل يكون الفعل قبل صدوره ممتنعا ، ضرورة عدم قدرته عليه ، والتكليف بالفعل لايكون حالة صدور الفعل لاستحالة التكليف بايجاد الموجود فيكون التكليف

---

(١) البقرة / ٦ .

(٢) يس / ٧ .

اسية المعاصرة فهي المستعملة في الوقت الحاضر لغة الإتصال المكتوب . وتستعمل الأدب المعاصر وفي أجهزة الإعلام وغير ذلك(١٥) .

وزاد بعض اللغويين العرب على هذا التقسيم بأن قسموا العامية إلى ثلاثة ام : عامية المثقفين : وهي التي تستخدم عادة في الأمور التجريدية وفي المناقشات تجري بين المثقفين في الموضوعات الحضارية .

وامية المتنورين وهي التي يستخدمها غير الأميين عموما في أمور الحياة العملية مية من بيع وشراء ورواية أخبار .

وعامية الأميين : وهي التي تستخدمها طبقة العامة من الأميين(١٦).

وتفرق الدكتورة نفوسه زكريا بين الفصحى والعامية على النحو التالي :

« لغة الأدب أو الفصحى هي اللغة التي تستخدم في تدوين الشعر والنثر لإنتاج الفكرى عامة ، أما لغة الحديث أو العامية فهي اللغة التي تستخدم في ئون العادية ويجرى بها الحديث اليومي » .(١٧)

ولن يعتبر الباحث التفريق بين المستويات المختلفة للعامية بل سيعتبرها لهجة مية واحدة . آخذاً بتعريف الدكتورة نفوسه زكريا لها بأنها لغة الحديث التي ستخدم في الشؤون العادية ، ويجري بها الحديث اليومي .

أما مفهوم الفصحى الذى يستخدمه الباحث فهو المفهوم الذي أورده الدكتور مير أبو عبسي وهو لغة القرآن والتراث كما سبق ذكره . وبين المستويين من العربية تتم المقارنة الصوتية .

ـ ٣ اللهجة :

المصطلح لهجة Dialect يعني الأشكال النحوية والدلالية التي تميز مستوى اللغة ما .(١٨)

وأورد الدكتور محمد عيد التعريف الآتي باللهجات :

« اللهجات عامة ذات بيئة خاصة ، إذ تستخدم عادة في شؤون الحياة العادية ، ولعل هذا يفسر تعدد لهجات اللغة الواحدة وتنوعها ، إذ تختلف لهجات القرى بعضها عن بعض ، كما نجد هذا الإنحراف نفسه بين لهجات البدو بعضها والبعض من جهة ، وبينها وبين الحضر من جهة أخرى » .(١٩)

وأورد الدكتور إبراهيم أنيس التعريف التالي للهجة :

اللهجة في الإصطلاح العلمي الحديث هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى

بيئة خاصة ، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة . وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها ولكنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض ، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث ، فهما يتوقف على الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات . وتلك البيئة الشاملة التي تتألف من عدة لهجات ، هي التي اصطلح على تسميتها باللغة[٢٠] .

يفرق الباحث بين اللهجة والعامية ، وسيعتبر اللهجة الحجازية المعاصرة ، هي العامية الحجازية المعاصرة . وهي اللهجة التي ستجري عليها الدراسة وتقارن بالفصحى .

٣ ـ ٤ الحجازية :

إن الحجازية المقصودة في هذه الدراسة ، هي اللهجة المنطوقة اليوم في مدن (مكة المكرمة والمدينة المنورة وجدة) في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية وهي نفس اللهجة التي تناولها الدكتور محمود أسماعيل صيني .[٢١]

ولا يقصد بهذه اللهجة ، الحجازية القديمة التي كثيرا ماكانت تقارن بالتميمية والتي ذكر المؤرخون أنها كانت منطوقة في الحجاز ، وهي منطقة جبال السروات المقبلة من اليمن إلى قرب الشام[٢٢] .

أو مايراه بعض المحدثين من أن الحجاز (وهي المنطقة التي كانت الحجازية منطوقة فيها) هي المنطقة الواقعة بين (حضن) وهو جبل بأعلى نجد و (الليث) وهي بلدة في الجنوب الغربي من الحجاز ، جنوبا إلى (خيبر) التي تقع شمال المدينة المنورة[٢٣] .

لذلك فإن الحجازية المقصودة في هذه الدراسة ، هي اللهجة المنطوقة في مدن مكة المكرمة والمدينة المنورة وجدة ، في الوقت الحاضر .

٤ ـ حدود الدراسة الحالية وطريقة إجرائها

إن الدراسة الحالية لايمكن أن تقترب من هذا الإتساع الشامل في دراسة باكلا المشار إليها ، وأنما قصدت هذه الدراسة إيجاد عمل لساني وصفي Discriptive لنظامي الصوائت والصوامت في اللهجة الحجازية .

وتفترض الدراسة أن الحجازية متطورة من اللغة الفصحى ، لذلك تقوم
بقة إجراء الدراسة على مقارنة الفصحى بالحجازية في كل المواضع .

ويصبح تبعا لذلك من أهم أغراض الدراسة بيان بعض أوجه الإتفاق
لاختلاف الصوتية بين الفصحى والحجازية في الصوامت والصوائت .

وبما أن المقارنة تقوم على مقارنة الصوامت والصوائت في الفصحى
الحجازية . فإن الدراسة الحالية لاتقتصر على قسم واحد من الكلمات كالأسماء أو
أفعال مثلا ، بل تستمد الدراسة شواهدها من أقسام الكلمة جميعها .

وليس من أهداف الدراسة تغطية كل جوانب الإتفاق والإختلاف الصوتية في
ظامي الصوائت في الفصحى والحجازية ، بل إنها تفتح المجال للمزيد من
لدراسات المستقبلية التي تبين المزيد من أوجه الإتفاق والإختلاف .

كما أن الدراسة لاتقدم تحليلا تفسيريا Explanatory Analysis لظاهر الاتفاق
والاختلاف بين النظامين . ويكون ذلك شأن دراسة مستقلية كذلك .

وقد قام الباحث خلال عشر سنوات بجمع قائمة طويلة من الكلمات تصل
إلى أكثر من ألفى كلمة من اللهجة الحجازية وجد فيها اختلاف صوتيا عن الطريقة
التي تنطق بها تلك الكلمات في اللغة الفصحى ، ثم قام بتصنيف الكلمات في
مجموعات تربط بين أفراد كل مجموعة حالة صوتية واحدة أو متشابهة . ثم قام بمقارنة
الكلمات في كل مجموعة بما يقابلها من كلمات الفصحى لتتبين أوجه الإتفاق وأوجه
الإختلاف .

وقد أورد الباحث في ملاحق الدراسة قائمة تضم حوالي مائة كلمة تمثل معظم
المجموعات التي تم تصنيفها[٢٤] .

لذلك فإن الدراسة الحالية دراسة مقارنة بالدرجة الأولى وتهدف إلى بيان بعض
أوجه الاتفاق والاختلاف الصوتية بين الفصحى والحجازية .

٥ ـ الدراسة التطبيقية

ان أول خطوة في الدراسة التطبيقية هي رسم نظام الصوامت ونظام الصوائت في كل
من الفصحى والحجازية .

وسيتناول الجزء الأول من الدراسة التطبيقية نظام الصوامت في كل ، الفصحى والحجازية .

٥ ـ ١ ـ نظام الصوامت في كل من الفصحى والحجازية :

باستعراض المادة اللغوية التي لدينا(٢٥) ، يتبين أن نظام الصوامت الفصحى هو على الوجه التالي :

نظام الصوامت في الفصحى

The Consonant System of Classical Arabic

	شفوي ثنائي Bilabial	شفوي أسناني Labiodental	أسناني dental	مفخم Emphatic	لثوي Alveolar	غاري Palatal	طبقي Velar	لهوي Uvelar	حلقي Pharyngal	حنجري glottal
Stop وقفي	b ب			ṭ ḍ ص ض	t d ت د		k ك	9 ق		ʔ أ
Fricative إحتكاكي		f ف	θ ð ث ذ	ṣ ð̣ ص ظ	S Z س ز	š ʒ ش ج	x ɣ خ غ		ḥ ʕ ح ع	h هـ
Liquid مائع			l ل		r ر					
Nasal أنفي	m م				n ن					
Glide إنزلاقي	w و					y ي				

أما في الحجازية فإن نظام الصوامت هو على الوجه التالي :

نظام الصوامت في الحجازية المعاصرة

The Consonant System of Contemporary Hijazi Dialect

	شفوي ثنائي Bilabial	شفوي أسناني Labiodental	أسناني dental	مفخم Emphatic	لثوي Alveolar	غاري Palatal	طبقي Velar	لهوي Uvclar	حلقي Pharyngal	حنجري glottal
Stop وقفي	b ب			ṭ ḍ ص ض	t d ت د		k g ك ق			ʔ أ
Fricative إحتكاكي		f ف		ṣ ẓ ص ظ	s z س ز	š ʒ ش ج	x ɣ خ غ		ḥ ʕ ح ع	h هـ
Liquid مائع			ل		ṛ ɪ ɫ ر ر لسية					
Nasal أنفي	m م				n ن					
Glide إنزلاقي	w و					y ي				

وبمقارنة النظامين وبالإستعانة بالمادة اللغوية التي لدينا ، تتكشف لنا الحقائق
الصوتية التالية :

١ ـ ١ الصوامت الموجودة في الحجازية التي لا توجد في الفصحى :

تبين المادة اللغوية أن الصوامت التالية موجودة في الحجازية وغير موجودة في
الفصحى : الصامت الوقفي الطبقي المجهور / g /

وهي القاف الحجازية كما في الكلمات :

قُولْ go : l

قَبِلْ gabil

مِعْلَقَةْ miʕlagah

قِدِرْ gidir

يِقْتُلْ yigtul

ـ الصامت الإحتكاكي اللثوي المجهور المفخم / ẓ / وهي الظاء الحجازية كما
في الكلمات :

ظَالِمْ ẓa:lim

ظَرِيفْ ẓari:f

ظَابِطْ ẓa:biṭ

٥ ـ ١ ـ ٢ ـ الصوامت الموجودة في الفصحى التي لا توجد في الحجازية :

تبين المادة اللغوية أن الصوامت التالية موجودة في الفصحى وغير موجودة في
الحجازية . الصامت الوقفي اللهوي المهموس /q/ ، وهي القاف الفصيحة في
الكلمات :

قَوْلْ qawl

قَبْلْ qabl

مِلْعَقَةْ milʕaqa

قِدْر qidr

يَقْتُلْ yaqtul

الصامتان الإحتكاكيان الأسنانيان / θ /، / ð / وهما الثاء والذال الفصيحتان كما
في الكلمات :

ثَامِرْ θa:mir

ثَوْبْ θawb
ثَوْرْ θawr
ثَابِتْ θa:bit
إِثْنَيْنْ iθnain
ذَهَبْ ðahab
لِمَاذَا lima:ða:
ذَيْلْ ðayl
ذَبَحْ ðabaḥ
مُؤْذِي mu?ði:

الصامت الاحتكاكي الأسناني المجهور المفخم / ẓ / وهي الظاء الفصيحة كما في الكلمات :

ظَالِمْ ða:lim
ظَهْرْ ðahr
ظَرِيفْ ðari:f
ظَمَأْ ðama?

٥ ـ ١ ـ ٣ـ في كل من الفصحى والحجازية يعتبر كل من الصامات الوقفي الحنجري / ? / والصامت الإحتكاكي الحلقي المجهور / ٩ / وحدة صوتية (فونيما) مستقلا ، وذلك لوجودهما في مجموعات من الثنائيات الصغرى minimal pairs وهذان الصامتان هما الهمزة والعين ، كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
أَمَلْ	?amal	أَمَلْ	?amal
عَمَلْ	٩amal	عَمَلْ	٩amal
سَأَ	sa?al	سَأَلْ	sa?al
سَعَلْ	sa٩al	سَعَلْ	sa٩al

٥ - ١ - ٤ - الراء الفصيحة وهي الصامت المائع اللثوي المجهور / r / تتحول إلى راء لثوية مرققة /ɫ/ في الحجازية ، قبل الصائت المنخفض الوسطي / a / كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
سَيَّارَة	sayya:rah	سَيَّارَة	sayya:ɫah
بُكْرَة	bukrah	بُكْرَة	bukɫah
عَرَب	ʕarab	عَرَب	ʕaɫab
عُمَر	ʕumar	عُمَر	ʕumaɫ
شَرَاب	šara:b	شَرَاب	šaɫa:b

٥ - ١ - ٥ - الصامت الوقفي اللهوي المهموس / q / وهو القاف الفصيحة يتحول في الحجازية إلى الصامت الوقفي الطبقي المجهور / g / وهي القاف الحجازية . كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
قَبْل	qabl	قَبِل	gabil
لِقَاء	liqa :	لِقَا	liga :
قَوْل	qawl	قُول	go :l
قَلْب	qalb	قَلْب	galb
قُرْب	qurb	قُرْب	gurb

٥ - ١ - ٦ - في الحجازية يعتبر الصامت الوقفي الأسناني المهموس / t / وهو التاء ، والصامت الإحتكاكي اللثوي المهموس / s / وهو السين ، صوتين موقعيين أو allophones للوحدة الصوتية أو الـ Phoneme/ θ / ، وهو الصامت الإحتكاكي الأسناني المهموس ، أو الثاء الفصيحة ، وذلك لوجودهما في تنوعات حرة : free variations كما في الكلمات التالية :

الحجازية		الفصحى	
sa:bIT	سَابِتْ	θa:bit	ثَابِتْ
ʕa:mIr	تَامِرْ	θa:mir	ثَامِرْ
srayya :	سْرَيَّا	θurayya :	ثُرَيَّا
ta:ni	تَاني	θa:ni :	ثَاني
musmIr	مُسْمِرْ	muθmir	مُثْمِرْ
ʈ.o:r	تُوْرْ	θawr	ثَوْرْ

٥ ـ ١ ـ ٧ ـ في الحجازية يعتبر الصامت الاحتكاكي اللثوي المجهور / z / وهو الزاي ، والصامت الوقفي اللثوي المجهور / d / وهو الدال ، صوتين موقعين أو allophones للوحدة الصوتية أو الـ phoneme/ ð/ وهو الصامت الإحتكاكي الأسناني المجهور ، أو الذال الفصيحة ، وذلك لوجودهما في تنوعات حرة : free variations كما في الكلمات التالية :

الحجازية		الفصحى	
ha: da	هَادا	ha : ð a:	هَذَا
bIzrah	بِزْرَهْ	bi ð rah	بِذْرَهْ
de : l	دِيْلْ	ð ayl	ذَيْلْ
zaʕʕah	زَرَّهْ	ð arrah	ذَرَّهْ
dabaḥ	دَبَحْ	ð abaḥ	ذَبَحْ
muʔ zi :	مُؤْزِي	muð i :	مُؤْذِي

٥ ـ ١ ـ ٨ ـ في الحجازية يعتبر الصامت الإحتكاكي اللثوي المجهور المفخم / z / وهو الظاء الحجازية . والصامت الوقفي الإرتدادي المجهور المفخم / d / ، وهو الضاد ، صوتين موقعين أو allophones للوحدة الصوتية أو الـ Phoneme: /ð/ وهو الصامت الإحتكاكي الأسناني المجهور المفخم ، أو الظاء الفصيحة ، وذلك لوجودها في تنوعات حرة أو free variations كما في الكلمات التالية :

بالفعل قبل صدوره من المكلف ، ويكون قبل صدوره من الكلف غير مستطيع ، فيكون التكليف به تكليفا بالمستحيل .

السادس : التكليف اما أن يتوجه على المكلف حال استواء الداعي الى الفعل والترك أو حال رجحان أحد الداعين على الآخر ، فانه توجه عليه حال الاستواء ، كان ذلك تكليفا بما لايطاق ، لأن حال حصول الاستواء يمتنع حصول الرجحان ، لأن الاستواء ينافي الرجحان ، فالجمع بينهما جمع بين المتنافين ، واذا امتنع الرجحان كان التكليف بالرجحان تكليفا بما لايطاق ، وان توجه عليه حال عدم الاستواء فنقول الراجح يصير واجبا والمرجوح ممتنعا . والتكليف بالواجب محال . وأما التكليف بالممتنع فلا شبه في أنه تكليف بما لا يطاق .

٣٩ ـ مسئلة : التقليد في أصول الدين :

التقليد هو العمل بقول الغير من غير حجة كأخذ العامي قول المجتهد ، وأخذ المجتهد بقول مثله . والمراد بالمسئلة هنا هل يجوز التقليد في أصول الدين وهي كحدوث العالم ووجود الباري سبحانه وتعالى ، وما يجب ، وما يمتنع عليه من الصفات ، وغير ذلك .

اختلف اهل العلم في بيان ذلك ، فقال ، الامام أبو الحسن الأشعري كما نقل عنه أنه يقول بعدم صحة ايمان المقلد[١]، وقد شنع عليه بأن ذلك يلزم منه تكفير العوام وهم غالب المؤمنين ، وقال الأستاذ أبو القاسم القشيري ان هذا القول مكذوب على أبي الحسن الأشعري وبهذا دفع التشنيع عليه . وقال ابن السبكي :[٢] والتحقيق في المسئلة الدافع للتشنيع أنه ان كان التقليد أخذ القول عن الغير بغير حجة مع احتمال الشك أو الوهم بأن لايجزم به فلا يكفي ايمان المقلد قطعا ، لانه لا ايمان مع أدنى تردد فيه ، وان كان التقليد أخذ قول الغير بغير حجة لكن جزما . هذا هو المعتمد فيكفي ايمان المقلد عند الأشعري وغيره .

---

(١) انظر : شرح ذريعة الوصول إلى اقتباس زبد الوصول ٢ / ٦٩٨ .

(٢) انظر : جمع الجوامع مع حاشية العطار ٢ / ٤٤٥ .

الفصحى		الحجازية	
ظَالِمْ	ẓa : lim	ظَالِمْ	ẓa : lim
ظَهْرْ	ẓahr	ظَهْرْ	ḍahr
ظَرْفْ	ẓarf	ظَرْفْ	ẓarf
ظُهْرْ	ẓuhr	ضُهُرْ	ḍuhur

٥ ـ ١ ـ ٩ ـ الصامت الإحتكاكي اللثوي المهموس المفخم / s / وهو الصاد الفصيحة ، ينطق دون تفخيم في الحجازية قبل الصوائت الملحوقة بالراء اللمسية / ɾ / كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
يَصِيرْ	yaṣi : r	يْسِيرْ	ysi : ɾ
صِرْتْ	ṣirt	سِرْتْ	s ɾt
صَارْ	ṣa : r	سَارْ	ṣa : ɾ

٥ ـ ١ ـ ١٠ ـ يحذف الصامت الوقفي الحنجري / ʔ / وهو الهمزة من أواخر الكلمات في الحجازية . كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
يَجِيءْ	yaʒi : ʔ	يِجِي	yIʒi :
جَاءْ	ʒa : ʔ	جَا	ʒa :
يُطْفِئْ	yuṭfi ʔ	يِطْفِي	yIṭfi :
مِينَاءْ	mi :na : ʔ	مِينا	mi:naa
مَسَاءْ	masa : ʔ	مَسَا	masa :
سَوَاءْ	sawa : ʔ	سَوَا	sawa :

وتشذ عن ذلك بعض الكلمات إذا تعمد ناطقوها أن تكون فصيحة أو قريبة من الفصيح ، كأن يقول أحدهم في الحديث عن الله تعالى : ﴿ يفْعَلْ ما يَشَاءُ ﴾. أو يصف مسيئا فيقول : ﴿ هَاذَا مُسيٌ لنَفْسُهْ ﴾ ، وبذلك تتبين بعض أوجه الشبه والإختلاف في نظام الصوامت في كل من الفصحى والحجازية .

٥ ـ ٢ نظام الصوائت في كل من الفصحى والحجازية

باستعراض المادة اللغوية التي لدينا ، يتبين أن نظام الصوائت في الفصحى هو على الوجه التالي :

نظام الصوائت في الفصحى

The Vowel System of Classical Arabic

أولا الصوائت الطويلة — Long Vowels

مرتفع أمامي : (ياء المد) High Front : i

منخفض وسطي : (ألف المد المرققة) Low Central : a

منخفض خلفي : (ألف المد المفخمة) Low Back : ɑ

مرتفع خلفي : (واو المد) High Back : u

ثانيا الصوائت القصيرة — Short Vowels

مرتفع أمامي : (الكسرة) High Fornt i

منخفض وسطي : (الفتحة المرققة) Low Central a

منخفض خلفي : (الفتحة المفخمة) Low Back ɑ

مرتفع خلفي : (الضمة) High Back u

والذي يمكن رسمه في الجدول التالي :

نظام الصوائت في الفصحى

The Vowel System of Classical Arabic

		أمامي Front	وسطي Central	خلفي Back
High مرتفع	Long طويل	i :		u
	Short قصير	i		u
Mid متوسط	Long طويل			
	Short قصير			
Low منخفض	Long طويل		a :	ɑ :
	Short قصير		a	ɑ

نظام الصوائت في الحجازية

The Vowel Higazi of system Abrbic

أما في الحجازية ، فان نظام الصوائت هو على الوجه التالي :

نظام الصوائت في الحجازية المعاصرة

The Vowel System of Contemporary Hijazi Dialect

Long Vowels	أولا : الصوائت الطويلة
i : High Front	مرتفع أمامي :
e : Mid Front	متوسط أمامي :
a : Low Central	منخفض وسطي :
a : Low Back	منخفض خلفي :
o : Mid Back	متوسط خلفي :
u : High Back	مرتفع خلفي :

ثانيا : الصوائت القصيرة : Short Vowels

مرتفع أمامي : I High Front

منخفض وسطي : a Low Central

منخفض خلفي : ɑ Low Back

مرتفع خلفي : u High Back

والذي يمكن رسمه في الجدول التالي :

نظام الصوائت في الحجازيـــة

The Vowel System of Contemporary Hijazi Dialect

		أمامي Front	وسطي Central	خلفي Back
High مرتفع	Long طويل	i :		u :
	Short قصير	I		u
Mid متوسط	Long طويل	e :		o :
	Short قصير			
Low منخفض	Long طويل		a :	ɑ :
	Short قصير		a	ɑ

وبمقارنة النظامين ، وبالاستعانة بالمادة اللغوية التي لدينا ، تنكشف لنا الحقائق الصوتية التالية :

٥ ـ ٢ ـ ١ ـ الصوائت الموجودة في الحجازية والتي لا توجد في الفصحى :

بمقارنة نظامي الصوائت في الفصحى والحجازية ، يتبين أن الصوائت التالية موجودة في الحجازية وغير موجودة في الفصحى

الصائت المرتفع الأمامي / I / وهي الكسرة الحجازية كما في الكلمات الحجازية التالية :

قِبِلْ	gabIl
عِنْدُو	ʕ Indu
يِنْجَحْ	yIn3ah
قِدِرْ	gIdIr
يِقْتُلْ	yIgtul

الصائت المتوسط الأمامي الطويل / e : / ، كما في الكلمات التالية :

بيتْ	be : t
عِينين	ʕ e : ne :n
فِينْ	fe · n
لِيهْ	le :
خِيرْ	xe : r
سِيلْ	se : l

الصائت المتوسط الخلفي الطويل / O : / ، كما في الكلمات الحجازية التالية :

قُولْ	go :l
تُوبْ	to : b
جُوزْ	3o : z
عُونْ	ʕ o : n
لُونْ	lo : n
تُورْ	to : r

٥ - ٢ - الصوائت الموجودة في الفصحى التي لا توجد في الحجازية :

دلت المقارنة بين نظام الصوائت في الحجازية ونظام الصوائت في الحجازية أن الصائت المرتفع الأمامي القصير / i / ، موجود في الفصحى وغير موجود في الحجازية ، كما في الكلمات التالية من الفصحى .

هِيَ	hiya
ظَالِمْ	ẓ a : lim
جِئْتْ	ʒ iʔt
قِدْرْ	qidr
ثَابِتْ	Θa : bit
رِئَةْ	riʔah

٥ ـ ٢ ـ ٣ ـ تتحول الصوائت التي تلي أحرف المضارعة النون والياء والتاء هي الصائت المنخفض / a / أو الصائت المرتفع / u / ، في الفصحى إلى الصائت المرتفع الأمامي / I / في الحجازية وهو تحرك ياء وتاء ونون المضارعة بالكسرة في كل أفعال المضارعة الحجازية ، كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
نَسْكُنْ	naskun	نِسْكُنْ	nIskun
نُعْطِي	nuʕti :	نِعْطِي	nIʕti :
تَسْأَلْ	tasʔal	تِسْأَلْ	tIsʔal
تَحْضُرْ	taḥḍur	تِحْضُرْ	tIḥḍur
تَشْتَرِي	taṣṭari :	تِشْتَرِي	tIṣṭari :
يَشْرَبْ	yaṣrab	يِشْرَبْ	YIṣṛab
يَنْجَحْ	yanʒaḥ	يِنْجَحْ	YInʒaḥ
يَجِيءْ	Yaʒi :ʔ	يِجِي	YIʒi :
تَشْرَبْ	taṣrab	تِشْرَبْ	tIṣṛab
تَنْجَحْ	tanʒaḥ	تِنْجَحْ	tInʒaḥ
تَجِيءْ	taʒi :ʔ	تِجِي	tIʒi :

٥ ـ ٢ ـ ٤ ـ تتحول الصوائت التي تلي سابقة الأمر الهمزة في الفصحى ، وهي / i / / u / / a / ، وهي الفتحة والضمة والكسرة ، جميعاً إلى الفتحة وهي الصائت / a / ، في الحجازية .

ويصبح ذلك قاعدة عامة Generalization كما في الأفعال التالية :

الحجازية		الفصحى	
ʔamsi :	أَمْشِي	ʔimsi	إمْشِ
ʔaktub	أَكْتُبْ	ʔuktub	أُكْتُبْ
ʔaʕti :	أَعْطِي	ʔaʕti	أَعْطِ
ʔaṣrab	أَشْرَبْ	ʔiṣrab	إشْرَبْ

وتزاد هذه السابقة وهي الهمزة المفتوحة في كل أفعال الأمر الرباعية أو الخماسية المزيدة ، التي تبدأ بالتاء ، ليصبح ذلك قاعدة عامة في هذا النوع من الأفعال ، كما في الأفعال التالية :

الحجازية		الفصحى	
ʔatwakkal	أَتْوَكَّلْ	tawakkal	تَوَكَّلْ
ʔatʒawwaz	أَتْجَوَّزْ	tazawwaʒ	تَزَوَّجْ
ʔatga : bal	أَتْقَابَلْ	taqa:bal	تَقَابَلْ
ʔatmanna :	أَتْمَنَّى	tamanna	تَمَنَّ
ʔatwadda :	أَتْوَضَّا	tawaḍḍa	تَوَضَّأْ

٥ - ٢ - زيادة أو إقحام الصوائت : Vowel Insertion

لا تسمح الحجازية بالتقاء الصوامت الساكنة : Consonant cluster في أواخر الأسماء ، ولو التقى صامتان ساكنان في آخر اسم في الحجازية فان صائتاً يزاد أو يقحم لمنع التقائهما ، كما في الكلمات التالية :

الحجازية		الفصحى	
laham	لَحَمْ	lahm	لَحْم
faḥam	فَحَمْ	faḥm	فَحْمْ
tamur	تَمُرْ	tamr	تَمْرْ
gabIl	قَبِلْ	qabl	قَبْلْ

الفصحى		الحجازية	
عَقْل	ʕaql	عَقِل	ʕagIl
شَهْر	ṣahr	شَهَر	ṣahaɾ
مِصْر	miṣr	مَصُر	masur
عَظْم	ʕaẓm	عَضُم	adum
نَخْل	naxl	نَخَل	naxal

ولا يحصل ذلك في الأفعال حيث يمكن أن يلتقي صامتان ساكنان في الأفعال ، كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
قُلْتْ	qult	قُلْتْ	gult
سَهِرْتْ	sahirt	سِهِرْتْ	sIhIɾt
مَرِضْتْ	mariḍt	مِرِضْتْ	mIrIḍt

تضعيف أحرف العلة : Semivowel Gemination

الصوامت من حروف العلة (الواو والياء) التي تكون غير مضعفة في الفصحى ، تضعف الحجازية بعد الصوائت المرتفعة : high Vowels . كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
هُوَ	huwa	هُوَّ	huwwa
هِيَ	hiya	هِيَّ	hIyya
رِئة	riʔah	رِيَّة	r ɪ yya
—	——	جُوَّة	3uwwah
مُرُوءَة	muru :ʔ ah	مُرُوَّة	muruwwah

٢-٧- دمج الصوائت : Vowel Coalescence

الصائت المنخفض الوسطي / a / ، والمنخفض الخلفي / ɑ / ، المتبوعان صامت الانزلاقي / y / يتحول كل منهما إلى صائت طويل وآخر . هو الصائت نوسط الأمامي الطويل : e / . كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
إِثْنَيْنْ	ʔ iθnayn	إِتْنِينْ	Itne :n
بَيْتْ	bayt	بِيتْ	be :t
صَيْفْ	ṣayf	صِيفْ	ṣe:f
عَيْنْ	ʕayn	عِينْ	ʕ e : n
سَيْلْ	sayl	سِيلْ	se : l
خَيْرْ	xayr	خِيرْ	xe : r
ذَيْلْ	ð ayl	دِيلْ	de :l

أما إذا لحق نفس الصائتين / a / , / ɑ / ، بالصامت الإنزلاقي / w / فيدمج كل منهما مع الصامت الإنزلاقي في الصائت الخلفي الطويل / : O / ، كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
قَوْلْ	qawl	قُولْ	go :l
عَوْنْ	qawl	عُونْ	ʕ o : n
لَوْنْ	ʕawn	لُونْ	lo : n
ثَوْرْ	L awn	تُورْ	to :r
كَوْنْ	θawr	كُونْ	ko : n
فَوْزْ	k awn	فُوزْ	fo : z
	fawz		

٥ ـ ٢ ـ ٨ ـ القلب المكاني : Metathesis

في بعض الكلمات الحجازية ، يتبادل صامتان أو صائتان موضعيهما . ليحل كل منهما محل الآخر ، كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
(١) يَتَزَوَّجْ	yatazawwaʒ	يِتْجَوَّزْ	yItʒawwaz
(٢) تَتَزَوَّجْ	tatazawwaʒ	تِتْجَوَّزْ	tItʒawwaz
(٣) مِلْعَقَة	milʕaqah	مِعْلَقَة	mIʕlagah
(٤) يَبْغِيْ	yabɣi :	يِبْغَى	yIbɣa :

في مثال (١) تبادل كل من الصامتين الزاي والجيم / ʒ / ، و / z / الموضع . يحصل نفس التبادل في مثال (٢) .

وفي المثال (٣) تبادل كل من الصامتين العين واللام / l / ، / ʕ / الموضع .

أما في مثال (٤) فإن الصائتين / a / ، / i / تبادلا الموضع بعد أن تحولت / i / إلى / I / في الحجازية .

وبذلك نكون قد استعرضنا بعض أهم الفروق بين نظام الصوائت في الفصحى ونظام الصوائت في الحجازية .

٤٠ - مسئلة : الكفار هل يخاطبون بفروع الشرائع أم لا ؟

المراد أن الكفار كما يعاقبون يوم القيامة على ترك الا
يعاقبون على عدم اتيانهم بالصلاة والزكاة . وقد اختلف الأصولي
هذه المسئلة على أقوال كثيرة . فقال الامام أبو الحسن الأشعري
عنه بأن الكفار مخاطبون بفروع الشريعة .[١] وأرى قبل ذكر الأ
الاشارة الى أن هذه المسئلة لا يظهر فيها أثر الخلاف في الدنيا
لايصح منه العبادة مع كفره واذا آمن لايخاطب بقضاء مافات
التي استدل بها الأشعري فهي كما يلي :

أولاً : قوله عز وجل « وويل للمشركين الذين لايؤتون الزكاة وهم كافرون »[٢] وجه الاستدلال : ان الله تعالى توعد المشركين وعلى ترك ايتاء الزكاة فدل على أنهم مخاطبون بالايمان وايتاء لايتوعد على ترك ما لا يجب على الانسان ولا يخاطب به

ثانياً : قوله تعالى « ما سلككم في سقر قالوا لم نك من المصلين ، و المسكين وكنا نخوض مع الخائضين وكنا نكذب بيوم الدين الاستدلال : أن هذا يدل على أنهم دخلوا النار لتركهم اط وتركهم الصلاة .

ثالثاً : ان المقتضي لوجوب هذه الأعمال على الكافر قائم وهو قوله تعالى الناس اعبدوا ربكم »[٤] وقوله تعالى « ولله على الناس حج البي الاستدلال : ظاهر الناس يعم المؤمنين والكافرين ، وهذا ا الوقوع ، والكفر غير مانع فيها لأن الكافر يمكنه أن يؤمن بالله الايمان يأتي بهذه الأعمال كما أن الدهري مكلف بالايمان بالرسو أنه يمكنه أن يأتي بالايمان بالله أولا ثم انه يمكنه أن يتوضأ أو ا بالصلاة ثانيا .

---

(١) انظر : ميزان الأصول ١ / ٢٦٩ وشرح المعالم ١ / ٢٧٠ ، والعدة في ٢ / ٣٥٨ .

(٢) فصلت / ٦ ، ٧ .

(٣) المدثر / ٤٢ - ٤٦ .

(٤) البقرة / ٢١ .

(٥) آل عمران / ٩٧ .

خاتمــــة

إن هذه الدراسة كما ذكر في مقدمتها لا تهدف إلى إيجاد عمل متكامل يغطي جوانب الاتفاق والإختلاف الصوتية بين الفصحى والحجازية بل إن كل هدفت إليه الدراسة هو إيجاد عمل موجز في هذا الإتجاه ، يفتح المجال أمام اسات مستقبلية كثيرة تحتاج إليها الحجازية في المناحي الصوتية والتركيبية والتاريخية يرها .

ومرة أخرى ، لابد من التأكيد على أن الدراسة العلمية المقننة لأي لهجة عامية نعني دعوة إلى العامية .

والدراسة الحالية قد حاولت أن تمضي في اتجاه الدراسة العلمية للهجة مهمة ى اللهجة الحجازية . وقدمت وصفا لنظامي الصوامت والصوائت فيها مع مقارنة ريعة لهما بنفس النظامين في الفصحى .

ووضعت هذين النظامين في جداول مقننة ، يمكن أن يرجع إليها كل من أراد ، يتعرف على النظام الصوتي في الحجازية بشكل مختصر وواضح .

ونظراً للوقت المحدود المتاح لهذه الدراسة ، فإنها لم تتعرض للجوانب لتفسيرية خلال وقوفها على النظام الصوتي للحجازية وإنما اقتصرت على الجوانب لوصفية .

كما أن الدراسة لم تقدم قواعد صوتية معقدة لكل ظاهرة صوتية تعرضت لها ، وإنما شرحت تلك القواعد شرحا ميسرا ليمكن التعرف عليها بسهولة ، ويزداد هذا التعرف من خلال الأمثلة الكثية التي فاضت بها الدراسة .

ويبقى الأمل معقودا في الدراسات المستقبلية التي يمكن أن تلقي المزيد من الضوء على هذه اللهجة المهمة التي لم يكن حظها وافراً من الدراسات العلمية ، كما كان حظ غيرها من اللهجات العربية التي تقل عنها في الأهمية التاريخية والجغرافية والسياسية .

هوامش البحث

(١) النهاية في غريب الحديث . ج ١ . ص ٣ .
(٢) صبح الأعشى . ج ٦ . ص ٣٧١ .
(٤) نفس المصدر السابق .
(٥) اللهجات في الكتاب لسيبويه . ص ٨ .
(٦) الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني . ص ٢٣ .
(٧) المستوى اللغوى للفصحى واللهجات . ص ٩١ .
(٨) التطور اللغوي التاريخي . ص ٣٥ .
(٩) راجع دراسة الدكتور محمد حسن باكلا : النظام الصوتي والصرفي في اللغة العربية .
(١٠) See : The syntax of Urban Hijazi Arabic .
(١١) Saudi Arabic . Urban Hijazi Dialect . p . ٧ .
(١٢) نفس المصدر السابق .
(١٣) principles of the International phonetic Association .
(١٤) أســس علم اللغة . ص ٥١ .
(١٥) Ammual Review of Applied linguistics.
(١٦) مستويات العربية المعاصرة في مصر . ص ص ٩٠-٩١ .
(١٧) تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر . ص ٣ .
(١٨) Directions in Sociolinguistics, p. 277.
(١٩) المستوى اللغوي . ص ٢٦ .
(٢٠) في اللهجات العربية . ص ١٦ .
(٢١) التركيب اللغوي للهجة الحجازية . ص ٣ .
(٢٢) صفة جزيرة العرب . ص ٥٨ .
(٢٣) النحو والصرف بين التميميين والحجازيين . ص ١٢ .
(٢٤) انظر «قائمة نماذج الكلمات المستعملة في الدراسة» في ملاحق هذا البحث .
(٢٥) انظر نفس القائمة السابقة .

مصادر البحث ومراجعه

ابن الأثير ، أبو السعادات المبارك بن محمد . النهاية في غريب الحديث والأثر القاهرة : ١٣١١ هـ

ال غنيم ، صالحة . اللهجات في الكتاب لسيبويه ، أصواتا وبنية . مكة المكرمة . جامعة أم القرى ، ١٤٠٥ هـ .

) أنيس ، ابراهيم . الأصوات اللغوية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧١ م .

) أنيس ، ابراهيم . في اللهجات العربية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٣ .

) أيوب ، عبدالرحمن . أصوات اللغة . القاهرة : مطبعة الكيلاني ، ١٩٦٨ .

) باكلا ، محمد حسن . النظام الصوتي والصرفي في اللغة العربية : دراسة للفعل في اللغة المحكية في مكة المكرمة . بيروت . مكتبة لبنان ، ١٩٧٩ .

) باي ، ماريو . أسس علم اللغة . ترجمة د . احمد مختار عمر . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٣ م .

) بدوي ، السعيد محمد . مستويات العربية المعاصرة في مصر . القاهرة : دار المعارف ، د . ت .

) البركاتي ، الشريف عبد الله . النحو والصرف بين التميميين والحجازيين . مكة المكرمة : جامعة أم القرى : رسالة ماجستير ، ١٣٩٦ هـ .

١٠) بركة ، بسام . معجم اللسانية . طرابلس : جروس ، ١٩٨٥ .

(١١) بشر ، كمال . علم اللغة العام : الأصوات . القاهرة: دار المعارف : ١٩٦٩م .

(١٢) بن تنباك ، مرزوق . الفصحى ونظرية الفكر العامي . جامعة الملك سعود ، ١٤٠٧هـ .

(١٣) حسن ، محمد . اللغة العربية المعاصرة . القاهرة : دار المعارف ، د . ت .

(١٤) حسنين ، صلاح الدين . المدخل الى علم الاصوات : دراسة مقارنة . القاهرة : الاتحاد العربي ، ١٩٨١ م .

(١٥) الخولي ، محمد علي . الأصوات اللغوية . الرياض : مكتبة الخريجي ، ١٤٠٧ هـ .

(١٦) زكريا ، نفوسه . تاريخ الدعوة الى العامية وآثارها في مصر . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٤ م .

(١٧) السمرائي ، ابراهيم . التطور اللغوي التاريخي . بيروت : دار الأندلس ، ١٩٨١ .

(١٨) عبدالتواب ، رمضان . التطور النحوي للغة العربية : محاضرات القاها في الجامعة المصرية المستشرق الألماني : برجشتراسر . القاهرة : مكتبة الخانجي ، ١٩٨٢ .

(١٩) عبده ، داود . دراسات في علم أصوات العربية . الكويت : مؤسسة الصباح ، د . ت .

(٢٠) عريف ، محمد خضر . القواعد اللسانية لأوزان الفعل الثلاثي في العربية . بحث مخطوط ، ١٤٠٩ هـ .

(١٢) عمر، أحمد مختار . دراسة الصوت اللغوي . القاهرة : عالم الكتب، ١٩٨١م.
(٢٢) عيد، محمد . المستوى اللغوى للفصحى واللهجات . . القاهرة : عالم الكتب، د . ت .
(٢٣) عيد، محمد . المظاهر الطارئة على الفصحى . القاهرة : عالم الكتب، د . ت.
(٢٤) القلقشندي، ابو العباس . صبح الأعشى في صناعة الانشا . القاهرة : ١٣٣١ هـ.
(٢٥) كاكيا، بيير . العريف : معجم في مصطلحات النحو العربي . بيروت : دار القلم، ١٩٧٣ م .
(٢٦) اللبدي، محمد . معجم المصطلحات النحوية والصرفية . بيروت : مؤسسة الرسالة، ١٩٨٦ م .
(٢٧) مالمبرمج، برتيل . علم الأصوات . ترجمة الدكتور عبدالصبور شاهين . القاهرة : مكتبة الشباب، ١٩٨٥ .
(٢٨) النعيمي، حسام الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني . بغداد : منشورات وزارة الثقافة والاعلام، ١٩٨٠ م .
(٢٩) الهمداني، الحسن بن أحمد . صفة جزيرة العرب . تحقيق محمد بن علي الأكوع . الرياض : دار اليمامة، ١٣٩٤ هـ .
(٣٠) وافي، علي عبدالواحد . (محقق) . مقدمة ابن خلدون، لعبدالرحمن ابن خلدون . القاهرة : ١٩٥٧ .

ثانيا : المصادر الأجنبية : Bibliography

(1) Abu - Absi, Samir. « Language - in Education in the Arab Middle East, » in : **Annual Review of Applied Linguistics . 1981.** Rowly : Newbury , 1982 .

(2) Bakalla , Mohammed . **The Morphological and Phonological Components The Arabic Verb (Meccan Arabic)** . London : Longman , 1979 .

(3) Barake , Bassam . **Dictionnaire de Linguistique** . Tripoli : Jarrous Press , 1985 .

(4) Cachia, Pierre. **The Monitor : A Dictionary of Arabic Grammatical Terms.** London : Longman, 1973.

(5) Gumpers, John, and Hymes, Dell. (Editors). **Directions in Sociolinguistics.** New York : Holt, Rinehart and Winston, 1972 .

(6) Helmy - Hassan , Saleh . **Verb Morphology of Egyptian Colloquial Arabic Cairene Dialect.** University of Michigan , 1960 .

(7) Hyman . Larry . **Phonology : Theory and Analysis** . New York : Holt, Rienehart and Winston , 1975 .

(8) Johnstone , T.M. **Eastern Arabian Dialect Studies** . London : Oxford Univer
Press , 1967 .

(9) Ladefoged, Peter. **A Course in Phonetics.** New York : Harcourt Bra
Jovonovich, 1975.

(10) Liles, Bruce. **An Introduction to Linguistics.** New Jersey : Prentice - Ha
Inc., 1975.

(11) Omar, Margaret. **Saudi Arabic : Urban Hijazi Dialect** . Washington, D.C
Foreign Service Institute, 1975.

(12) Oraif, Muhammad. **The Structure of Arabic Discourse** A Master's Thesi
San Diego State University, 1982 .

(13) **Principles of the International Phonetic Association.** London : Universit
College, 1949.

(14) Qafisheh, Hamdi. A **Basic Course in Gulf Arabic.** Beirut : Librarie Du
Liban, 1975.

(15) Sieny , Mahmoud **The Syntax of Urban Hijazi Arabic** . London : Longman
1978 .

(16) Sloat , Clarence , and Others **Introduction to Phonology** . New Jersey : Prentice
Hall , Inc., 1978 .

الملاحق

ملحق رقم (١)

الرموز المستعملة في الدراسة وما يقابلها من حروف وحركات عربيـــة

Symbols Used in Transcripions and Their Arabic Counterparts

Consonants — الصوامت :

No.	Symbol	Arabic	No.	Symbol	Arabic
1.	ʔ	أ	17.	ṭ	ط
2.	b	ب	18.	θ̣	ظ
3.	t	ت	19.	ẓ	ظ (الحجازية)
4.	θ	ث	20.	ʕ	ع
5.	ʒ	ج	21.	ɣ	غ
6.	ḥ	ح	22.	f	ف
7.	x	خ	23.	q	ق
8.	d	د	24.	g	ق (الحجازية)
9.	ð	ذ	25.	k	ك
10.	r	ر	26.	l	م
11.	ɼ	ر (اللمسية)	27.	m	م
12.	z	ز	28.	n	ن
13.	s	س	29.	h	هـ
14.	š	ش	30.	w	و
15.	ṣ	ص	31.	y	ي
16.	ḍ	ض			

Vowels ت

1.	i	كسرة	6.	e :
2.	a	فتحة مرققة	7.	a : رف علة)
3.	u	ضمة	8.	o : رف علة)
4.	ɑ	فتحة مفخمة	9.	u : رف علة)
5.	i :	ي (حرف علة)	10.	ɑ :) رف علة مفخم)

ملحق رقم (٢)

قائمة
نماذج الكلمات المستعملة في الدراسة

لفصحى	الحجازية	ا ص . د . للفصحى	ا ص . د . للحجازية
هُوَ	هُوَّ	huwa	hywwa
هِيَ	هِيَّ	hiya	hiyya
هُمْ	هُمْ	hum	homma
بَيْت	بِيت	bayt	be : t
قَوْل	قُول	qawl	go : l
عَيْن	عِين	ʕ ayn	ʕe : n
ذَهَب	دَهَب	ð ahab	dahab
ثَوْب	تُوب	θ awb	to : b
هَذَا	هادَا	ha:ða :	ha : da :
ظَالِم	ظَالِم	ð̣ a : lim	za : Llm
قَبْل	قَبِل	qabl	gabIl
لَحْم	لَحَم	laḥm	laḥam

الفصحى	الحجازية	ا . ص . د . للفصحى	ا . ص . د . للحجازية
شَهْرْ	شَهَرْ	šahr	šahaɾ
صَبْرْ	صَبُرْ	ṣabr	ṣabur
يَجِيءُ	يجي	yazi : '	yl3i :
جَاءَ	جَا	3a :	3a :
مَنْ	مِينْ	man	mi :n
صُبْحْ	صُبُحْ	subh	subuh
جِئْتْ	جِيتْ	3i t	3ı : t
عَيْنَيْنْ	عِيِينْ	ʕ aynayn	ʕ e : ne :n
عِنْدَهُ	عِنْدُو	ʕ indahu	indu
أَبُوهُ	أَبُو	abu : hu :	abu :
عَلِيٌّ	عَلِي	ʕ aliy	ʕali .
يَبْغِي	يِبْغَى	yabɣi :	ylbɣa :
سُلَيْمَانْ	سِلِيمَانْ	sulayma : n	slleyma : n
يَأْكُلْ	يَاكُلْ	ya ʔ kul	ya : kul
يَشْرَبْ	يِشْرَبْ	yašrab	ylšɾab
يَنْجَحْ	يِنْجَحْ	yan3ah	Yln3ah
زَوْجْ	جُوزْ	zaw3	3o : z
تَتَزَوَّجْ	تِتْجَوَّزْ	tatazawwa3	tlt3awwaz
يَتَزَوَّجْ	يِتْجَوَّزْ	yatazawwa3	Ylt3awwaz
أَيْنْ	فِينْ	ʔ ayn	fe : n
مَتَى	مِتَى	mata :	mlta :
لِمَ	لِهْ	lima	le :
أيُّ شَيْءْ	إِيشْ	ayyušayʔ	e : š
مِلْعَقَةْ	مِعْلَقَةْ	milʕaqah	miʕlagah
قِدْرْ	قِدِرْ	qidr	gIdIr
يَقْتُلْ	يِقْتُلْ	yaqtul	ylgtul

الفصحى	الحجازية	ا . ص . د . للفصحى	ا . ص . د . للحجازية
بِذْرَة	بِزْرَة	biðrah	bIzɾah
ذُرَة	زُرَة	ðarrah	zaɾɾah
ثَابِتْ	سَابِتْ	θa : bit	sa : bIt
ثَامِرْ	تَامِرْ	θa : mir	ta : mIr
ثُرَيَّا	سْرَيَّا	θurayyah	srayyah
سَيَّارَة	سَيَّارَة	sayya : rah	sayya : ɾah
بُكْرَة	بُكْرَة	bukrah	bukɾah
عَرَبْ	عَرَبْ	ʕarab	ʕaɾab
عُمَرْ	عُمَرْ	ʕumar	ʕumaɾ
شَرَابْ	شَرَابْ	šarɑ : b	šaɾa : b
إِثْنَيْنْ	إِتْنِينْ	iθnayn	Itne :n
عَيْنْ	عِينْ	ʕayn	ʕe : n
سَيْلْ	سِيلْ	sayl	se : l
خَيْرْ	خِيرْ	xayr	xe : r
ذَيْلْ	دِيلْ	ðayl	de : l
عَوْنْ	عُونْ	ʕawn	ʕo : n
لَوْنْ	لُونْ	lawn	lo : n
ثَوْرْ	تُورْ	θawr	to : r
كَوْنْ	كُونْ	kawn	ko : n
فَوْزْ	فُوزْ	fawz	fo : Z
مِئَة	مِيَّة	Miʔah	MIyyah
رِئَة	رِيَّة	riʔah	riyyah
ظَهْرْ	ضَهَرْ	ð̣ahr	ḍahar
ظُهْرْ	ضُهُرْ	ð̣uhr	ḍuhur
ظَرِيفْ	ظَرِيفْ	ð̣ari : f	ẓari : f

الفصحى	الحجازية	ا . ص . د . للفصحى	ا . ص . د للحجازية
أَمَلْ	أَمَلْ	ʔamal	ʔamal
عَمَلْ	عَمَلْ	ʕamal	ʕamal
عَلَمْ	عَلَمْ	ʕalam	ʕalam
أَلَمْ	أَلَمْ	ʔalam	ʔalam
إِمْشِ	أَمْشِي	ʔimsi	ʔamṣi :
أُطْلُبْ	أَطْلُبْ	ʔuṭlub	ʔaṭlub
أَعْطِ	أَعْطِي	ʔaʕṭi	ʔaʕṭi :
إِشْرَبْ	أَشْرَبْ	ʔišrab	ʔašrab
تَزَوَّجْ	أَتْجَوَّزْ	tazawwaʒ	ʔatʒawwaz
تَوَكَّلْ	أَتْوَكَّلْ	tawakkal	ʔatwakkal
تَصَرَّفْ	أَتْصَرَّفْ	tɑṣɑrrɑf	ʔatṣɑrraf
يُطْفِئْ	يِطْفِي	yuṭfiʔ	yiṭfi :
يُبْطِئْ	يِبْطِي	yubṭiʔ	yibṭi :
مِينَاء	مِينَا	mi : na ʔ	mi : na
مَسَاءْ	مَسَا	masa :ʔ	masa :
سَوَاءْ	سَوَا	sawa :ʔ	sawa :
ذَبَحْ	دَبَحْ	ðabaḥ	dabaḥ
مُؤْذِي	مُؤْزِي	muʔði :	muʔzi

رابعاً : قوله تعالى : « لم يكن الذين كفروا من أهل الكتاب والمشركين منفكين حتى تأتيهم البينة * الى قوله « وما أمروا الا ليعبدوا الله مخلصين له الدين حنفاء ويقيموا الصلاة »[1]. وجه الاستدلال : أن الكفار مأمورون باقامة الصلاة وايتاء الزكاة وسائر العبادات .

خامساً : أن نقول ان قوله تعالى : وأقيموا الصلاة وآتوا الزكاة »[2] ونحوه أمر مطلق دخل فيه الكفار كالأمر بالايمان ، ولأنه ليس فيه أكثر من الكفر وهو يقدر على ازالته ومن قدر على شرط الفرض يخاطب بالفرض ، الا ترى أن المحدث اذا دخل عليه وقت الصلاة يخاطب بها ، لانه يقدر على شرطها وهو الطهارة .

سادساً : الكفار يدخلون في النواهي ، لان الذمي يحد بالزنى والسرقة ، فوجب أن يدخلوا في الأوامر ، لان من دخل في أحد الخطابين دخل في الآخر .

٤١ ـ مسئلة : مقتضى فعل الرسول ﷺ الذي يظهر فيه قصد القربة :

قبل بيان حكم هذه المسئلة لابد من القول بأن أفعال الرسول ﷺ على أنواع : منها : أفعال جبلية كالنوم والأكل والشرب والمشي فهذه وأمثالها تدل على جواز المتابعة لأنه ﷺ لايفعل ما لايجوز .

ومنها : أن يكون الفعل بيانا لمجمل فيكون حكمه حكم المبين فان كان المبين واجب فالمبين واجبا وان كان المبين مندوبا كان المبين مندوبا . وهكذا .

ومنها : أن يكون الفعل ابتداء من غير سبب مستند اليه وهذا هو موضوع مسئلتنا وهو اذا فعل الرسول ﷺ فعلا ابتداء ولم تعرف صفته وظهر أنه قصد قربة فما هو حكمه . اختلف العلماء فيه فقال الامام أبو الحسن الأشعري رحمه الله بالتوقف[3]وحجته في ذلك هي :

---

(١) البينة / ١ ـ ٥ .

(٢) البقرة / ٤٣ .

(٣) البرهان ١ / ٤٨٩ ، وشرح اللمع ١ / ٥٤٦ ، والعدة في أصول الفقه ٣ / ٧٣٨ ، وبيان المختصر ١ / ٤٧٩ ، والتبصرة / ٢٤٢ .

ABSTRACT

Some Phonological similarities and Differences Between Classical Arabic and Hijazi Dialect

By

Dr. Mohammad K. Oraif

Assisfant Professor, Department of Arabic, Faculty of Arts Humanities, King Abdulaziz University

The current study Provides a linguistic comparison between Classic Arabic and Hijazi Dialect (spoken in the major cities of the Western Region (Saudi Arabia, Makkah, Madina, and Jeddah).

The Comparison is done Within the framework of investigating some of t phonological similarities and differences betweek Classical Arabic and Hija Dialect .

The study proposes that Hijazi is developdt from Classical Arabic Arabic , and uses a linguistic data consisting of 2,000 words that was collecte by the author through a specific period of time . The criteria for choosing the words depended on the way They are pronounced in both languages .

The next step was deviding these words to several groups. Each group represents a phonological difference between the two languages . Next, comparison was done among groups of words in both languages .

The study consists of two major parts . The first part is devoted to the consonant system in both Hijazi and Classical Arabic The second part the devoted to the Vowel system . And in both parts, the author investigated the most important phonological similarities and differences between the two languages, through explaining ten phonological points in both the Vowel and Consonant systems.

The author used the International Phonetic Alphabet I. P. A. in his phonological transcription of the linguistic data . With some minor changes to fit the typing procedures.

The author explained that the current study is a pure discriptive study, and does not cover the explanatory factors. Such factors can be covered in a future study.

Due to the limited time offered to this study, it does not cover all Phonological similarties and differences in Hijazi and Classical Arabic . It covers however, the most important differences.

القلب المكاني

الدكتور محمد العُمــري*

* حصل على الدكتوراه من جامعة أم القرى من قسم الدراسات العليا العربية في فقه اللغة عمل وكيلاً لعميد معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى ثم عميداً للمعهد بعد ذلك يعمل حالياً رئيسا لقسم اللغة والنحو والصرف بكلية اللغة العربية الأبحاث:
١ ـ تحقيق كتاب المُنتخب لكُراع النمل ويقع في مجلدين طبع بمعهد البحوث بالجامعة .
٢ ـ تحقيق كتاب المُجَرّد لكراع النمل صدر منه الجزء الأول .

ملخص البحث

إن موضوع القلب المكاني من الموضوعات التي تضرب بجذور عميقة في تراثنا العربي وقد خصه النحو بالبحث ، وتناوله الصرفيون في مصنفاتهم ولم يهمله اللغويون ، لذلك كان من الموضوعات التي نُظر إليها من عدة جهات ، وهذا البحث يستعرض هذه الظاهرة كما صورتها كتب التراث ، وقد جرى الحديث في هذا الموضوع على النحو التالي :

أولاً : القلب المكاني الذي خصصت له هذا البحث وهو القلب الذي يسميه النحاة لغات ، ويسميه اللغويون قلبا كجَذَبَ وجَبَذَ ، وقد أبنت نوعين من القلبين ، وكان الحديث في واحد منهما .

ثانيا : ـ قمت في هذا البحث بعرض ظاهرة القلب كما صورتها كتب التراث نحوية كانت أو صرفية أو لغوية ، وقد نوقشت بعض الآراء التي رآها بعض العلماء وخاصة في تلك الأمثلة التي يرى النحويون والصرفيون أنها من اللغات وليست من القلب المكاني .

ثالثا : ـ وممن أدلى بدلوه في هذا الموضوع العلماء المحدثون من عرب ومستعربين وقد عرضت جملة من أقوال هؤلاء وأولئك ، كما أنني ألمحت إلى أن هذه الظاهرة ليست مما اختصت به العربية وإنما يقع في اللغات الأخرى.

رابعا : ـ من خلال الوقوف على هذا الموضوع وعلى أمثلته وجدت أنه قديما مما يدخل في باب الصرف فتكلم عنه الصرفيون ، وأيضا لم يهمله النحويون . وبعرض الموضوع على الرأي الحديث في الدرس اللغوي استطاع علم الأصوات أن يضم هذا الموضوع إلى موضوعاته ، فاتضح أنه موضوع صوتي .

وقد انتهيت في البحث إلى رأي جديد في تفسير موضوع القلب وكيفية وقوعه وبعض الأسباب المؤدية إليه ، وأحسب أن أحدا لم يسبقني إلى تطبيق هذا الرأي على النحو التوضيحي الذي سيراه القارىء في آخر البحث .

وفي الختام أسأل الله أن ينفع بهذا العمل وأن يجنبنا العجب بما نحسن والادعاء لما لا نحسن والله المستعان وعليه الاعتماد والتكلان .

القلب المكاني

يتصدر القلب المكاني الموضوعات التي تهتم بها كتب اللغة التي تتناول أبواباً
تلفة في اللغة ، كالمشترك اللفظي ، والمترادف ، والأضداد ، ويجد القلب المكاني
سما في مصنفات النحو والصرف في التراث القديم .

كذلك لم تخل بحوث المحدثين أيضاً من التعرض لهذه الظاهرة ، فمنها
ايشير إليها إلماحاً ، ومنها مايقف عندها وقفة يشعر القاريء لأول وهلة بأن الموضوع
د استوفى حقه من البحث .

وقد أطلت النظر في هذه الظاهرة ، ونقّبت عنها في مظانها وفي غير مظانها ،
رأيت أنها تستحق من الباحث أن يخصها بشيء من جهده العلمي ، وسأقدم
لقاريء مقدمة مختصرة لمقاصد البحث الذي سأعده عن هذه الظاهرة .

اولاً :

سأبدأ خطتي في الدراسة بتحديد نوع القلب الذي سيكون موضوع هذه
الدراسة ؛ لأن هناك نوعين من القلب هما :

الأول :

القلب الصحيح ـ كما يقول البيصريون[1] ـ مثل شَاكِي السِّلاح وشَائِك ، وجرف
هارٍ وهائر .

الثاني :

القلب الذي يسميه البصريون لغات ، ويعده الكوفيون قلباً كجَذَبَ وجَبَذَ ،
وهذا النوع من القلب هو مدار هذا البحث .

ثانياً :

سأقوم بعرض هذه الظاهرة من خلال بعض كتب التراث التي تناولتها سواء
أكانت نحوية أم صرفية أم لغوية ، ومن ثم التعرف على آراء كل منهم من واقع

---

(١) ينظر المزاهر ١ / ٤٨ .

الأمثلة التي يعرضونها في مصنفاتهم ، فإذا عَنَّ لنا مايمكن قوله عند عرض هذه الأقوال ، فسنضع ذلك أمام عين القارىء .

ثالثاً :

لاشك أن القلب المكاني مما وقفت عنده أقلام الدارسين المحدثين ، ومن الضرورة عرض ماقالته بعض هذه الدراسات ، سواء أكان ذلك تفسيراً لهذه القضية في إطار لغة واحدة (العربية) أم في ضوء اللغات الأخرى ؛ لأن القلب يقع في اللغات ، وليس مما تميزت به العربية دون سواها .

رابعاً :

بعد عرض الموضوع قديماً وحديثاً فإنا سنقول ما يفتح الله به علينا في هذه الظاهرة ، وذلك بعد أن تكتمل أمامنا جملة من الآراء ـ قديمها وحديثها ـ ، ونسأل الله أن يمن علينا بما يطمع إليه كل باحث من آراء جديدة ، ونسأله أن يجعل ذلك مما يلقى القبول لدى المهتمين بالدراسات اللغوية .

القلب المكاني بين اللغويين والنحويين

قبل التعرف على رأي الفريقين في القلب يجب تقديم تعريف للقلب لغة واصطلاحاً ؛ لأن ذلك بمثابة التحديد لمعنى هذا المصطلح .

فالقلب لغة : تحويل الشيء عن وجهه[1] .

والقلب اصطلاحاً :

تقديم بعض حروف الكلمة على بعض[2] ، أما الآراء في هذه القضية فقد طالعتنا النصوص القديمة بطائفتين مختلفتين في القلب ، فمن النصوص ماذكر أن الخلاف في القلب بين البصريين والكوفيين ، ومن النصوص ما يشير إلى أنه مما اختلف فيه النحاة واللغويون . وفيما يلي بعض هذه النصوص :

قال السيوطي في المزهر[3] :

---

(١) اللسان (قلب)

(٢) شرح الشافية ١ / ٢١

(٣) ١ / ٤٨١

« وقال النحاس في شرح المعلقات : القلب الصحيح عند البصريين مثل : ...ي السلاح وشَائِكٍ ، وجرفٍ وهائرٍ ، وأما مايسميه الكوفيون القلب نحو ... وجَذَب ، فليس هذا بقلب عند البصريين ، وإنما هما لغتان ، وليس بمنزلة : ...ٍ وشائكٍ ، ألا ترى أنه قد أُخِرَتِ الياء في شاكي السلاح »[1] .

...ول ابن درستويه[2] : « في البِطِّيخ لغة أخرى : طِبِّيخ ، بتقديم الطاء ، وليست ...دنا على القلب كما يزعم اللغويون » .

...قول السخاوي في شرح المفصل[3] : « إذا قلبوا لم يجعلوا الفرع يلتبس بالأصل بل ...تصر على مصدر الأصل ، ليكون شاهدا للأصالة نحو يَئِسَ يأسا ، وأَيِسَ مقلوب ...ه ولا مصدر له ، فإذا وُجِدَ المصدران حكم النحاة بأن كل واحد من الفعلين ...صل ، وليس بمقلوب من الآخر ، نحو جَبَذَ وجَذَبَ ، وأهل اللغة يقولون : إن ...لك كله مقلوب .

ويقول ابن دريد[4] : « باب الحروف التي قُلِبت وزعم قوم من النحويين أنها ...ات قال أبو بكر : وهذا القول خلاف على أهل اللغة والمعرفة » .

هذه أربعة نصوص وقفنا عليها ، منها نص واحد جعل القلب قضية خلاف بين البصريين والكوفيين ، وهو النص المنقول عن ابن النحاس في حين أن النصوص الثلاثة الأخرى تجعل القلب مسألة خلافية بين النحويين واللغويين ، لهذا نرى أنها مما وقع الخلاف فيه بين النحاة واللغويين ، ولا يغير هذا في مسار البحث ، لأن الذي يهمنا هو مناقشة أمثلة القلب مع عدم التركيز على فريقي الخلاف فيها ، نعم قد يهمنا أمر من يقول : إن جذب من القلب في حين يقول آخرون بأنها لغات .

لقد انقسم القدماء تجاه أمثلة القلب إلى فريقين :

الأول : يقسم أمثلة القلب إلى قسمين ، قسم مما يعد من القلب المكاني ، وهو كل صورتين لاتتساويان في التصرف ، كأن يقع القلب في الفعل ولا يقع في

---

(1) ينظر نص النحاس في شرح القصائد التسع ١ / ٣٣٩ـ ٣٤٠

(2) ينظر المزهر ١ / ٤٨١

(3) المصدر السابق

(4) جمهرة اللغة ٣ / ٤٣١

المصدر ،وقسم لايعد من القلب ، وذلك في الأمثلة التي تتساوى في التصرف كأن يقع القلب في كلا الصورتين في الفعل واسم الفاعل والمصدر واسم المفعول ، وكل ماكان من هذا القبيل يعدونه من اللغات بحجة التساوى في التصرف .

الثاني : يعد كل كلمة وقع فيها القلب سواء ـ أتساوى تصرف صورتيها أم لم يتساو ـ من القلب المكاني وبهذا تتسع عند هذا الفريق دائرة القلب المكانى لتشمل أمثلة يخرجها الفريق السابق من دائرة القلب .

ونمثل لرأي الفريق الأول بما قاله ابن جني في الخصائص[1] :

اعلم أن كل لفظين وجد فيهما تقديم وتأخير فأمكن أن يكونا جميعا أصلين ليس أحدهما مقلوبا عن صاحبه فهو القياس الذي لايجوز غيره وإن لم يكن ذلك حكمت بأن أحدهما مقلوب عن صاحبه ، ثم رأيت أيهما الأصل ، وأيهما الفرع ، وسنذكر وجوه ذلك .

فمما تركيباه أصلان لاقلب فيهما قولهم : جذب ، وجبذ ، ليس أحدهما مقلوبا عن صاحبه ، وذلك أنها جميعا يتصرفان تصرفا واحداً ، نحو : جذب يجذب جذبا فهو جاذب ، والمفعول مجذوب وجبذ يجبذ جبذا فهو جابذ والمفعول مجبوذ . . . فإن أقصر أحدهما عن تصرف صاحبه ولم يساوه فيه كان أوسعهما تصرفا أصلا لصاحبه ، وذلك كقولهم : أنى الشي يأنى ، وآن يئن ، فآن مقلوب عن أنى ، والدليل على ذلك وجودك مصدر أَنى الشيء يأنَى وآن يئين ، فآن مقلوب عن أنَى ، والدليل على ذلك وجودك مصدر أنى يأنى وهو : الإني ، ولا تجد لآن مصدرا ، كذا قال الأصمعي » .

ومن هذا النص يتضح رأى الفريق الأول ، وهم لايرون القلب إلا في تلك الكلمات التي لاتتساوى فيها صورتا الكلمتين فى التصريف ؛ لأن الكلمة ذات التصرف الأكثر هي الأصل أما الكلمة التي يقل تصرفها فهى الفرع ، ومن هنا يحكم عليها بالقلب ، ولعل السيوطي يوضح ذلك بقوله[2] :أن يجيء التصريف في أحد النظمين

---

(١) ٢ / ٦٩ ـ ٧٠ وينظر المنصف له ٢ / ٥ وما بعدها وشرح الكافية ٤ / ٢١٧١ .

(٢) همع الهوامع ٦ / ٢٧٨ .

واعي ، فإنه يقال : شاع يشيع فهو شائع ، ولا
م أن شوائع هو الأصل ، وشواعي مقلوب منه .
كلمتين يقع بين حروفها تبادل في المواقع ، مثل :
وقد سبقت الإشارة إلى أن اللغويين يرون جبذ

إن الأمثلة التي سأخضعها للدراسة والبحث هي
ع بين أحرفها تبادل في الموقع سواء أكانت تلك
ن أحدها متصرف والأخر غير متصرف ، واعتمادي
فعلا بين بعض حروف الكلمة ، وقد أتيح لبعض
، الاستعمال وبعضها الأخر لم يحظ بالتصرف نظرا
العربية ؛ لأن كثرة الاستعمال وقلته تؤدي دورا في
ل مستوى المعنى أم على مستوى الصيغة ، كذلك
لمات التي لاتشتمل على بعض حروف العلة كآن
سلاح وشائك ؛ لأن للمعتلات في العربية طبيعة
أي يتبناه الباحث وهو مطمئن إليه تمام الإطمئنان ،
ثلاثية الأصول .
المكاني في التراث القديم
لب المكاني حظى باهتمام النحاة وعلماء الصرف
وجدت متسعا في هذه الفروع من التراث القديم ،
مصادر بارزة من هذه الكتب تحدثت عن القلب

ول مصدر نحوي خص هذه الظاهرة بباب مستقل
بعنوان[١] :

١

« هذا باب تحقير ماكان فيه قلب » وقال في مستهل هذا الباب : « اعلم أن كل ماكان فيه قلب لايرد إلى الأصل ، وذلك لأنه اسم بنى على ذلك كما بنى قائل على أن يبدل من الواو الهمزة ، وليس شيئا تَبِعَ ماقبله كواو موقن وياء قيل ، ولكن الاسم يثبت على القلب في التحقير ، كما تثبت الهمزة في أدؤر إذا حقرت . . . . فمن ذلك قول العجاج :

* لاَثٍ به الأَشَاءُ والعُبْرِيُّ *

إنما أراد : لاثث ، ولكن أخّر وقدم الثاء . فإذا حقرت قلت : لويث[1] ، وذكر في معرض حديثه عن القلب الأمثلة التالية[2] .

شَاكٍ وشَائِكٍ ، وأَيْنُق وأَنْوق ، وطَمْأَنَ وطَأْمَنَ ، ورَآه وسيبويه يقصد أن الكلمة المقلوبة تعود إلى أصلها عند التصغير ف « لاث » مقلوبة عن لائث وعند التصغير نقول : « لويث » فتقع الواو قبل ياء التصغير لا بعدها كما في لاث .

ومن أشار إلى القلب من النحاة المبرد[3] ، حيث ذكر القلب في لاث نقلاً عن الخليل وذلك في قوله : قد رأيتهم يفرون إلى القلب فيما كانت فيه همزة واحدة استثقالاً لها فيقدمون لام الفعل ، ويؤخرون الهمزة التي هي عين فيما لا يهمز به غيرها ؛ ليصير العين طرفا فيكون ياء ، وذلك قوله :

* لاَثٍ بِهِ الأَشَاءُ والعُبْرِيُّ *[4]

وممن تحدث عنه من النحاة المتأخرين ابن مالك في شرح الكافية حيث قال[5] : ومن وجوه الإعلال تقديم حرف ، وتأخير آخر ، ويسمى القلب ، ولايسلم ادعاءه إلا إذا فاق أحد المثالين الآخر باستعمال فيه ، أو وجه من وجوه التصريف كما فاق (يئس) (أيس) في قولهم للكثير اليأس : يوءوس دون أيوس .

هذا هو القلب عند ابن مالك كما وجدناه عند ابن جني ، وعند النحاة كما سلف ذكره ، أو البصريين كما ذكر السيوطي[6] .

---

(١) ينظر المصدر نفسه ٣ / ٤٦٦ .

(٢) نفسه ٣ / ٤٦٦ ، ومابعدها .

(٣) ينظر المقتضب ١ / ١١٥ ، ١٦٦ ، ١٤٠ ، ١٤١ .

(٤) ينظر المصدر نفسه ١ / ١١٥ .

(٥) ٤ / ٢١٧٣ .

(٦) المزهر ١ / ٤٨١ .

: ان فعله ﷺ يحتمل أن يكون فعله واجبا ويحتمل أن يكون فعله ندبا ، ويحتمل أن يكون فعله اباحة ، واذا احتمل هذه الوجوه احتمالا واحدا لم يكن حمله على البعض بأولى من البعض ، فوجب التوقف فيه الى قيام الدليل .

: ان قصد النبي ﷺ معتبر بالاجماع بدليل أنه يجوز أن يفعله على وجه الندب مع علمنا أنه فعله على وجه الوجوب ، ولا يجوز أن يفعله على وجه الوجوب مع علمنا أنه يفعله على سبيل الندب ، واذا كان قصده يراعى في الفعل ، فلم يعلم قصده في ذلك الفعل من غير دليل ، فلابد أن نتوقف حتى يعلم قصده من فعله على الوجه الذي قصده .

ـ مسئلة : تعليق الحكم على اسم ليس بصفة :

من المعروف أن الصفة وضعت للتمييز بين الموصوف وغيره ، والاسم وضعت لتمييز المسمى من غيره ، فاذا قال القائل : ادفع هذا الى زيد أو عمرو ، أو قال اشتر لي شاة أو جملا ، وما أشبه ذلك . وموضوع المسئلة هو هل أنه اذا علق الحكم على أسم ليس بصفة يدل على أن ماعداه بخلافه أم لا ؟

اختلف العلماء في ذلك . فقال الامام أبو الحسن الأشعري : بأن تعليق الحكم على اسم ليس بصفة يدل على أن ماعداه بخلافه[1] هذا مع العلم بأن الأشعري يرى أن الحكم اذا علق على الصفة لايدل على أن ماعداه بخلافه كما ورد بيان رأيه في مسئلة أخرى .

٤ ـ مسئلة : مفهوم الصفة :

المراد أن الحكم في مسئلة من المسائل اذا قيد بالصفة نحو قوله تعالى « فتحرير رقبة مؤمنة »[2] فهل يدل على أنه لايجوز اخراج رقبة كافرة ، ونحو قوله ﷺ « في سائمة الغنم زكاة »[3] فهل يدل ذلك على انتفائها عن المعلوفة .

---

(١) انظر : المسودة / ٣٢٢ .

(٢) النساء / ٩٢ .

(٣) ليس النص هكذا وانما نصه « وفي صدقة الغنم في سائمتها . . » انظر نيل الأوطار

إذا تساوى اللفظان في التصرف فإن هذا عندهم من اللغات كما في جبذ وجذب .

وقد مثل ابن مالك للقلب بمجموعة من الأمثلة نذكر منه[1] : يئس وأيس ، وجه والجاه ، وطرحوم وطرموح والنبز والنزب واضمحل وامضحل .

وقد صرح بما ذكرنا في قوله[2] : « فإن تساوى المثالان في الاستعمال والتصريف لغتان ، وليس أحدهما مقلوب من الآخر نحو : جذب وجبذ ، وعاث وعثى ، ته لوتا وولته ولتا ، وولثت الشجرة ولثيت لثىً : إذا ابتلت » .

ريد الإفاضة بذكر مزيد من مصادر النحاة التي لايكاد يخلو منها كتاب جامع ذكر هذه الظاهرة ، وقد رأيت أن أختم رأى النحو والنحاة بقول مطول للسيوطي همع الهوامع[3] يذكر فيه القلب بصورة لايحتاج معها القارىء إلى مزيد توضيح .

ل السيوطي في تعريفه نقلا عن أبي حيان[4] : القلب تصيير حرف مكان حرف تقديم والتأخير .

راد وعدم اطراده :

لقد جاء منه شي كثير حتى إن ابن السكيت ألف فيه كتابا ، ومع ذلك فلا طرد شيء منه ، وإنما يحفظ حفظاً ؛ لأنه لم يجيء منه في باب مايصلح أن يقاس ليه .

فاظه التي يرد فيها :

ال ابن مالك رحمه الله : وأكثر مايكون القلب في المعتل والمهموز ، كهار في هائر ، شاكي في شائك ، وراء في رائي وآبار في أبار ، ومنه في غيرهما :
أي غير المهموز والمعتل) رَعْمَلي في لَعَمْرِي ، وذو الواو أمكن فيه من ذي الياء .

واقعة من الكلمة :

يكون القلب بتقديم الآخر على متلوه منه بتقديم الآخر على العين ، أو بتقديم العين على الفاء ، أو بتأخير الفاء عن العين واللام ، وتحت ذلك صورتان : الأولى :

---

(١) شرح الكافية الشافية ٤ / ٢١٧٣ - ٢١٧٤
(٢) نفسه
(٣) التفصيل بالعناوين من وضعنا لتزيد أمر القلب إيضاحاً
(٤) ينظر همع الهوامع ٦ / ٢٧٦ وما بعدها ، وينظر الممتع في التصريف ٢ / ٦١٥ - ٦١٨

أن يكون الآخر لاما والمتلو عينا كراء في رأي، وهار في هائر ، والأوالي في الأوائل ، والأيَامى في أيَايِم . الثانية : أن يكون الآخر حرفا زائدا ، والمتلو غير عين كقولهم في جمع ترقوة . ترائق ، وهو مقلوب من التّراقي زائد في ترقوة ، والقاف لام الكلمة لا عين .

ومثال تقديم متلو الآخر على العين : الحَوْبَاء وهي النفس الأصل حَبْوَاء ، قدمت اللام وهي الواو التي هي متلوة للآخر على الباء وهي عين الكلمة فوزنها فلعاء والدليل على أنه مقلوب قولهم : حابيت الرجل : إذا أظهرت له خلاف ما في حَوْبَائِكَ .

ومثال تقديم العين على الفاء : أَيِسَ من يَئِسَ ، وأَيْنُقٌ في أَنْوُقٌ جمع ناقة .

ومثال تأخير الفاء عن العين واللام : حادي ؛ أصله : واحد ؛ تأخرت الواو عن الحاء والدال ، ثم قُلِبت ياء لإنكسار ماقبلها فوزنه : عالف .

ومن تقديم اللام على الفاء : أشياء في مذهب سيبويه أصلها : شَيْئَاءُ نحو طَرْفَاء ، وحَلْفَاء بتقديم لام الكلمة على فائها ، فوزنها لفعاء .

كيف نعرف القلب المكاني : يعرف القلب بأمور هي :

الأولى : الأصل وذلك بأن يكثر استعمال أحد النظمين، فيكون الأقل هو المقلوب كما في لعمري ورعملي .

الثاني : الاشتقاق بأن يجيء التصريف على أحد النظمين دون الآخر ، كما تقدم في الحوباء ، وكما في شوايع وشواعي ، فإنه يقال شاع يشيع فهو شائع ، ولا يقال شعي يشعى فهو شاع ، فعلم أن شوائع هو الأصل ، وشواعي مقلوب فيه .

الثالث : الصحة وعدم الإعلام كما في أَيِسَ إذ لو لم يكن مقلوبا من يَئِسَ لوجب إعلاله ، وأن يقال : أس لتحرك الياء وانفتاح ماقبلها ، فتصحيحه دليل قلبه .

الرابع :(١) أن يكون أحد النظمين لا يوجد إلا مع حروف زوائد تكون في الكلمة ، والآخر يوجد للكلمة مجردا من الزوائد ، فإن سيبويه جعل الأصل النظم

---

(١) هذا الأمر الرابع لم نجده في نسخة الهمع المطبوعة واستطعنا استكماله من الممتع لابن عصفور ٢ / ٦١٧ ورقم هذا الدليل في الممتع « الثالث »

ي يكون للكلمة عند تجردها من الزوائد وجعل الآخر مغيرا منه ؛ لأن دخول
لمة الزوائدُ تغيير لها ، كما أن القلب تغيير ، والتغيير يأنس بالتغيير ، وذلك نحو
مأن وطأمن فالأصل عند سيبويه أن تكون الهمزة قبل الميم ، واطمأن مقلوبا منه لما
رنا ، وخالف الجرمي في ذلك ، فزعم أن الأصل اطمأن بتقديم الميم على الهمزة ،
و الصحيح عندي[1] ؛ لأن أكثر تصريف الكلمة أتى عليه ، فقالوا : اطمأن
طمئن كما قالوا طأمن يطأمن فهو مطأمن ، وقالوا : طَمْأنينة ، ولم يقولوا :
وْمَئِنة .

ى يكون اللفظان أصليان :

لقد سبقت الإشارة إلى شيء من ذلك ، وخاصة عندما نجد أن كلا من
لفظين يتصرفان تصرفا كاملاً بحيث لا نجد أحدهما يزيد على صاحبه ، وقد قال في
لك السيوطي[2] : فإن لم يثبت كون أحد اللفظين أصلا والآخر مقلوبا منه بدليل ،
كلا التأليفين أصل نحو : جبذ وجذب ، فإن جميع تصاريفهما جاء عليهما ، قالوا :
بَذَ يَجْبُذُ جبذا فهو جابذ ومجبوذ ، وقالوا : جَبَذَ يجذب جذبا فهو جاذب ومجذوب .

لقلب في كتب الصرف :

يعد القلب قضية صرفية بالنسبة لنظرة القدماء ، وعندما ذكرت طائفة من
أقوال علماء النحو قبل قليل ، فإن ذلك لا يخرج القضية من بابها ، وخاصة إذا علمنا
أن كتب النحو الشاملة تعالج القضايا الصرفية ضمن أبوابها ، كالإعلال والإبدال ،
والاشتقاق ، ولكني أردت أن أنتخب مجموعة من الكتب المصرفية التي بنيت أساسا
للأمور الصرفية ، وأقتبس منها نصوصا لنعرض القضية من خلال فن من فنون
التراث ، ونبدأ بما قاله ابن جني في المنصف[3] : قال أبو عثمان : ومن القلب :
طأمن واطمأن . قال أبو الفتح : اعلم أن أبا عمر الجرمي خالف سيبويه في هذه
اللفظة ، فذهب إلى أن اطمأن غير مقلوب ، وأن طأمن هو المقلوب كان أصل هذا

---

(١) أي عند ابن عصفورة ؛ لأن النصف من كتابه .
(٢) همع الهوامع ٦ / ٢٧٩ وينظر امتع ٢ / ٦١٨ .
(٣) ٢ / ١٠٤ .

الفعل عنده أن يكون الميم قبل الهمزة ، وهو بخلاف مذهب سيبويه ؛ لأن عند سيبويه أن طمأن هو والأصل واطمأن مقلوب منه .

والصحيح ماذهب إليه سيبويه ؛ لأن الفعل إذا لم تكن فيه زوائد فهو أجدر أن يكون على أصله وإذا دخلته الزوائد تعرض للتغيير . . . . . وقال أيضا نقلا عن أبي عثمان المازني[1] : وأما جبذ وجذب فليس واحد منهما مقلوبا عن صاحبه ؛ لأنهما جميعا يتصرفان ، ولا يختص واحد منها بشيء بدون الآخر .

وهنا نجد أن تصرف اللفظين على التساوي سبباً مانعاً من جعل أحد اللفظين مقلوبا عن الآخر ، وهو ماقاله النحويون ، وينسب أحيانا إلى البصريين ، كما أشرت في مستهل الحديث في هذا الموضوع .

ويقول ابن عصفوة في كتابه الممتع في التصريف[2] في باب القلب والحذف : فالمقلوب على قسمين :

قسم قُلِبَ للضرورة نحو قولهم شواعى في شوائع في الشعر ، قال :

وكَأَنَّ أُولاَها كِعَابُ مُقامِرٍ

ضُرِبت على شُزُنٍ فَهُنَّ شَوَاعِي

يريد شوائع أى متفرقات . . . . وقسم قلب توسعا من غير ضرورة ، تدعو إليه لكنه لم يطرد عليه فيقاس ، نحو قولهم لاثٍ وشاكٍ والأصل شائك ولائث ؛ لأن لائثا من لاث يلوث وشائك مأخوذ من شوكة السلاح . . . . ولا يمكننا استيعاب ماجاء من ذلك هنا ، لسعته . حتى أن يعقوب قد أفرد كتابا في القلب والإبدال . فإن قيل : إذا كان من السعة والكثرة بحيث يعتذر ضبطه فينبغي أن يكون مقيسا ، فالجواب أنه مع كثرته من أبواب مختلفة لم يجيء منه في باب ماشيء يصلح أن يقاس عليه ، بل لفظ أو لفظان أو نحو ذلك ثم يستطرد ابن عصفور في ذكر الأمور التي يعرف بها القلب وقد ورد في حديثه عن القلب إشارة ، إلى القلب الذي يأتي للضرورة كما في شواعي على حين أوردها كثير ممن ذكرنا أقوالهم على أنها من القلب الذي سماه هو قلب التوسع .

---

(١) المصدر نفسه ١٠٥ .

(٢) ٢ / ٦١٥ .

اما قضية القياس التي أشار إليها رغم كثرة المسموع منه ، فإنه السبب الذي
ث به القلب المكاني كما سيأتي تفصيله لاحقاً عملية تَيْسِيرِيَّةٌ وإعادة ترتيب أصوات
لمة بشكل أيسر مما كانت عليه قبل القلب .

ويقول الرضى في الشافية[1] : يعني بالقلب تقديم بعض حروف الكلمة على
ض ، وأكثر مايتفق القلب في المعتل والمهموز ، وقد جاء في غيرهما قليلا ، نحو :
صحل واكرهف في اضمحل واكفهر .

ثم يذكر الرضي مواقع القلب على نحو مامر في النصوص السابقة ، وبعد ذلك
كر الأمور التي يعرف بها القلب ، وربما كان فيها شيء من التوسع ولذلك نجملها
النقاط التالية[2] :

ـ يعرف القلب بأصله كناء ينأي ، ولم يأت مصدر ناء وهو النيء .
ـ يعرف القلب بأمثلة اشتقاقه ، ويرى الرضى أن هذه العلامة التي يعرف بها
لقلب ترجع للعلامة الأولى ؛ لأن الاشتقاق هو الذي يبين الأصل من الفرع .
ايعرف بصحته ـ أى أنه عند القلب لايحدث إعلال ـ كقولنا في يِئِسَ أيس .
٤ ـ يعرف القلب بأن أداء تركه يؤدي إلى اجتماع همزتين عند الخليل ، وسيبويه
لايرى ذلك ، ومثال ذلك : اسم الفاعل من الأجوف المهموز اللام نحو ساء وجاء .
٥ ـ يعرف القلب بأن أداء تركه إلى منع صرف الاسم من غير علة كما في أشياء[3] .

٣ ـ القلب في كتب اللغة :

في كتب التراث القديم بعض المصنفات التي اشتهرت بأنها من الكتب اللغوية
بوجه عام ، وكتب اللغة تتفرع ، فمنها المعجمات كالعين للخليل بن أحمد
الفراهيدي ، وجمهرة اللغة لابن دريد ، وتهذيب اللغة للأزهري ، والصحاح
للجوهري ، وغير ذلك مما يدخل في قائمة المعجمات .

---

(١) ١ / ٢١
(٢) ينظر شرح الشافية ١ / ٢١ وما بعدها
(٣) هنا تفصيل طويل في كتب النحو والصرف عن (أشياء) فيما يتعلق بمنع صرفها وقلبها ، ولا نريد الإطالة في ذلك بذكر آراء النحاة في ذلك ؛ لأن ذلك ليس من مقاصد البحث .

ومنها تلك المصنفات التي تناولت موضوعات خاصة في اللغة ، فتفرد لخلق الإنسان بابا ، وللخيل بابا ، وللإبل بابا ثالثاً، وللنخل بابا، وتلم ببعض الأبواب التي يُحتاج إليها كالإبدال ، والإتباع والمعرب ، والقلب المكاني ، ويمكن أن نصنف هذه الكتب ونحوها في معاجم الموضوعات ، ويأتي في مقدمتها الغريب المصنف لأبي عبيد القاسم بن سلام ، والمنتخب لكراع النمل علي بن الحسن الهنائي ، والمخصص لابن سيده .

ومنها مايتناول موضوعات شتى في اللغة ، ويجرى في تضاعيفها خصائص العربية التي تميزت بها على غيرها وقد درج المحدثون على تسمية هذه المصنفات كتب فقه اللغة ويذكرون عددا منها ، كالصاحبي لابن فارس ، والخصائص لابن جني ، وفقه اللغة للثعالبي ، والمزهر للسيوطي ، وهذه الطائفة من كتب التراث لم تهمل قضية القلب المكاني فأفسحت في ثناياها أبواباً للحديث عنها . وفيما يلي نشير إلى ماخص القلب بباب خاص مما وقفنا عليه ؛ ليكون القارىء على بينة مما تقوله هذه الطائفة من مصادر التراث .

أولا : جمهرة اللغة لابن دريد : لقد خص أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي البصري موضوع القلب المكاني بباب في كتابه الجمهرة[1] حيث قال : باب الحروف التي قلبت وزعم قوم من النحويين أنها لغات .

قال أبو بكر وهذا القول خلاف على أهل اللغة والمعرفة ، يقال : جَبَذَ وجَذَبَ ، وما أَطْيَبَهُ وأَيْطَبَه ، ورَبَضَ ورَضَبَ الشاة ، وَانْبَضَ في القوس وأَنْضَبَ . . . . . وصاقعة وصاعقة . . . . وعاث يعيث وعثي يعثي . . . . وطِبِّيخ وبَطِّيخ .

وهنا تقابلنا أول إشارة ـ أقدم إشارة في كتب اللغة ـ تشير إلى اختلاف المذاهب في القلب المكاني ، وتضعنا أمام فريقين ، هما النحاة واللغويين وابن دريد وإن كان بصرياً كما في نسبته فإنه لغوي، وعليه نرجح أن المذهبين في القلب المكاني هما « نحوى ولغوى » لا « بصرى وكوفي » كما أشار إلى ذلك ابن النحاس في شرح

---

(١) الجمهرة ٣ / ٤٣١

ـمائد التسع عندما قال(١) : القلب الصحيح عند البصريين مثل شاكي السلاح
ـائك وجرف هارٍ وهائرٍ وأما مايسميه الكوفيون القلب نحو : جَذَبَ وجَبَذَ ، فليس
ـا بقلب عند البصريين .

وقد وسم المذهبين ـ اللغوي والنحوي ـ ابن درستوريه في قوله عن كلمتي
بطيخ وطبيخ » .

وليست عندنا على القلب كما يزعم اللغويون(٢) ، وكذلك السخاوي في شرح
ـفصل(٣) : فإذا وجد المصدران ـ للفعلين يئس وأيس ـ حكم النحاة بأن كل واحد
ـن الفعلين أصل ، وليس بمقلوب من الآخر ، نحو جبذ وجذب . وأهل اللغة
ـولون : إن ذلك كله مقلوب فهذا نص ثالث عن النحويين واللغويين تجاه ظاهرة
ـقلب .

ـانيا : الصاحبي في فقه اللغة : يقول ابن فارس(٤) : ومن سنن العرب القلب ،
ذلك يكون في الكلمة ، ويكون في القصة ، فأما الكلمة فقولهم : « جذب وجبذ »
ـ « بَكَلَ ولَبَكَ » وهو كثير ، وقد صنفه علماء اللغة .

وكلام ابن فارس هنا يمثل المذهب اللغوي تلميحا لاتصريحاً ، ذلك أن
النحويين يعدون « جذب وجبذ » لغات ، ولا يعدونها من المقلوب(٥) ، في حين أنه
استشهد ب « جذب وجبذ » على القلب في الكلمة ، فهو إذن يمثل المذهب اللغوي
في القلب الذي لايفرق بين مايتصرف (جذب يجذب جذباً فهو جاذب ومجذوب ،
وجبذ ويجبذ جبذاً فهو جابذ ومجبوذ) وبين مالايتصرف كيئس وأيس ، كذلك ذكر
في النص أن علماء اللغة صنفوه ، وهنا نجده يهمل ذكر النحويين مما نراه دلالة على
مذهبه الذي يتفق مع اللغويين كابن دريد .

---

(١) شرح القصائد للنحاس ١ / ٣٩١ ـ ٣٩٢ ـ والمزهر ١ / ٤٨١ مع وجود خلاف يسير بين نصي الكتاب .
(٢) المزهر ١ / ٤٨١ .
(٣) المصدر السابق .
(٤) الصاحبي ٣٢٩
(٥) ينظر شرح الكافية ٤ / ٢١٧٤ والخصائص ٢ / ٦٩ ـ ٧٠ ، والمنصف ٢ / ١٠٥

ثالثا : فقه اللغة وسر العربية للثعالبي : يقول أبو منصور الثعالبي[1] : « من سنن العرب القلب في الكلمة وفي القصة أما في الكلمة فكقولهم : جذب وجبذ ، وضبّ وبَضّ ، وبكل ولبك ، وطمس وطسم » .

وهنا أيضاً نجد الثعالبي يلمح بالمذهب اللغوي في جعله جذب وجبذ من القلب المكاني كما فعل ابن فارس في النص الذي سقناه قبل قليل .

رابعاً : الخصائص لابن جني : عقد ابن جنى باباً في الأصلين يتقاربان في التركيب بالتقديم والتأخير[2]، وقد ذهب في هذا الباب مذهب النحاة فكل لفظين يتصرفان تصرفاً واحداً نحو : جذب وجبذ يعدان أصلين وليس من المقلوب أما إذا لم يتوازيا في التصرف كأيس ويئس فإنهما يعدان من المقلوب ، وهذا مذهب النحاة كما أسلفنا ، فابن جني يذهب مذهبهم . وقد أمعن في التفصيل في الباب المذكور حول هذه القضية مورداً آراء العلماء كسيبويه والخليل والفراء وأبي عمر الجرمي.

خامساً : المزهر في علوم اللغة : لم نجد في المزهر في الباب الذي خصصه السيوطي للقلب المكاني رأياً خاصاً به ، وإنما ساق آراء العلماء الذين تعرضوا لهذه الظاهرة ، وبين من خلاف هذا الباب آراء العلماء فيه ، وقد أشرنا إلى ذلك ، حيث وجدناهم في بعض الأقوال ينقسمون إلى بصريين وكوفيين تجاه هذه الظاهرة ، وفي أقوال أخرى إلى نحويين ولغويين ، وهذا هو الأغلب في نظري ؛ لأن عامة النحاة ممن وقفنا على أقوالهم يقسمون أمثلة هذا الباب إلى قلب مكاني ، وإلى لغات ، أما ابن جني - وهو معدود من فقهاء اللغة في نظري - فقد نحا منحى النحويين وتبنى رأيهم .

وقبل أن نختم القول في آراء النحاة والصرفيين واللغويين ، أريد أن أقدم كلمة موجزة تحدد الاجابة عن هذا السؤال : هل الاختلاف في القلب المكاني خلاف بين البصريين والكوفيين ، أو خلاف بين النحاة واللغويين ؟ .

ومن خلال الآراء السابقة التي سقتها ، ومن خلال النصوص المذكورة وجدت أن اتجاه الآراء إلى أن المسألة خلافية بين اللغويين من جهة وبين النحويين والصرفيين

---

(١) فقه اللغة ٥٦٤ - ٥٦٥ - مطبعة الاستقامة ١٣٧١ هـ .

(٢) الخصائص ١ / ٦٩ ومابعدها .

جهة أخرى ، لأن الإشارة إلى البصريين والكوفيين لم أجدها ترد إلا في قول ابن حاس في شرح المعلقات[1] : « القلب الصحيح عند البصريين . . . وأما مايسميه كوفيون القلب . . . » . أما الحديث عن هذه الظاهرة باعتبارها مما وقع فيه ىلاف بين اللغويين من جهة والنحويين والصرفيين من جهة أخرى فقد أشار إلى لك ابن دريد في الجمهرة[2] ، وقد صرح بأن ما يقوله هو بخلاف ما يقوله حويون .

من أشار إلى أمثلة تعد لغات عند النحاة وتعد قلباً عند اللغويين ابن فارس في صاحبي[3] ، والثعالبي في فقه اللغة[4] ، وأبو عبيد[5] ، والفارابي[6] ، وابن سيده[7] ، والفيروز آبادي[8] ، وهنا نجد المسألة تختلط حيث يرى بعض اللغويين ثال القلب (جذب وجبذ) مما يعد لغات ، وفي مقدمة المتبنين لهذا الرأي ابن ني ، وجرى على خطاه كل من ابن سيده والفيروز آبادي .

ورأينا في هذه المسألة هو : أن الكلمة إذا وقع فيها قلب مكاني ، وتبادلت بعض أصواتها المواقع ، ودلت دلالة على السواء على معنى واحد فإنها مقلوبة سواء كان القلب مقصوراً على تصرف محدود في إحدى الكلمتين أو شاملاً لكل تصرفاتها وتفسير تصرف بعض أمثلة القلب المكاني وعدم تصرف مجموعة أخرى يرجع إلى الاستعمال ؛ هو عنصر الحياة للمادة اللغوية ، فمتى كثر في كلمة مقلوبة فإنه بلا شك سيذهب بها في كل صيغة تدعو إليها الحاجة ، فإن دعت الحاجة إلى اسم الفاعل فسيشتق المُسْتَعْمِلُ هذه الصيغة من الكلمة المقلوبة ، وإن دعت لاسم المفعول فسيحدث ذلك أيضاً وهكذا في سائر الصيغ .

---

(١) شرح القصائد ١ / ٣٣٩ ـ ٣٤٠ والمزهر ١ / ٤٨١ والنص ورد بتمامه من قبل فيرجع إليه .
(٢) ٣ / ٤٣١ وينظر المقاييس ١ / ٥٠١
(٣) ٣٢٩
(٤) ٥٦٤
(٥) ينظر المحكم ٧ / ٢٥٦
(٦) ينظر ديوان الأدب ٢ / ١٥٣
(٧) المحكم ٧ / ٢٥٦
(٨) القاموس المحيط (جبذ)

وبالنظر في المثال (جذب) نجد أن هذه الكلمة من الكلمات المستعملة ولا نتوقع أن يمر عليها زمن دون أن تجري على ألسنة المتكلمين ، وعندما حدث القلب فيها فأصبحت لها صورة أخرى هي (جبذ) فإن من قلب في هذه الكلمة سيقلب في كل صيغة تُشْتَقُّ منها ، وموازاتها في التصرف لكلمة (جذب) لايخرجها من القلب ، وكذلك نسبتها لقبيلة معينة كتميم مثلاً لايعني أنها أيضاً من القلب بسبب أنها لغة لقوم بأعيانهم ، ونحن نعرف أن العربية لغة تميم وقريش وقيس وأسد وطيء وكنانة وهذيل وسائر العرب ، فالقلب إذا وقع لهجة من لهجات العرب وجب علينا قبل إنكاره أن نفسره ؛ لأن الصيغة الجديدة المقلوبة مأخوذة من أصل وليست مرتجلة في هذه اللهجة أو تلك ، ويقال مثل ذلك في كل مثال نسبت فيه إحدى الصيغتين إلى قبيلة من القبائل .

وخلاصة رأينا في القضية أن تساوي التصرف في الكلمة الأصلية والمقلوبة لايخرجها من ظاهرة القلب المكاني ، وكذلك نسبة إحدى الصيغتين لقبيلة من قبائل العرب لايخرج الكلمة عن كونها من القلب المكاني ، نعم هى لغة لقبيلة ولكن هذه القبيلة قلبت الكلمة ، وعلينا في هذه الحالة أن نبحث عن تفسير لسبب القلب ، أو نبحث عن أى الصيغتين أصل وأيها الفرع . هذا مانراه في هذه الظاهرة ، وهو مخالف لما يقوله النحويون ، ويتفق مع رأى اللغويين كابن دريد ، وأبي عبيد وابن فارس ، والثعالبي ، والفارابي .

القلب المكاني في الدرس الحديث

لقد حظى القلب باهتمام المحدثين ، فمنهم من ألمع إليه إلماعاً في إشارات عابرة ، ومنهم من وقف عند هذه القضية عارضاً لها ومفسراً في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة ، وفي ضوء اللغات الأخرى . وسنعرض فيما يلي جملة من آراء المحدثين حول هذه الظاهرة :

١ ـ يقول أحد المحدثين[١] : « أما القلب فهو نحو جَذَبَ وجَبَذَ ، فقد جعله ابن فارس من سنن العرب، وكأن هذه الفوضى[٢] ميزة يفخر بها العرب على

(١) التطور اللغوي التاريخي ١٢٠ للدكتور إبراهيم السامرائى الطبعة الثانية ١٤٠١

(٢) وصف المؤلف القلب بأنه فوضى عبارة غير موفقة ، فالقلب ظاهرة لغوية طبيعية تقع في كثير من اللغات .

أقول : للعلماء أقوال في المسئلة . فقال الامام أبو الحسن الأشعري : بأن تقيد الحكم بالصفة يدل على نفيه عما وراءها .[١] وقبل التعرض لأدلة الامام الأشعري أرى أنه لابد من التنبيه على الشروط التي اشتراطها من قال بحجية مفهوم الصفة والشروط هي :

١ ـ أن لايظهر أن المسكوت عنه أولى ولا مساويا احترازا عن الدلالة .

٢ ـ أن لايخرج مخرج الأعم الأغلب مثل « وربائبكم اللاتي في حجوركم »[٢] « فان خفتم أن لايقيما »[٣] ، « أيما امرأة نكحت نفسها » .[٤]

٣ ـ أن لايكون خرج اللفظ جوابا لسؤال .

٤ ـ يشترط في مفهوم المخالفة أن لايكون المنطوق خرج لبيان حكم حادثة اقتضت بيان الحكم المذكور .

٥ ـ أن لايكون المنطوق مذكورا لتقدير جهل المخاطب به دون جهله بالمسكوت عنه بأن يكون يعلم حكم المعلوفة ، ويجهل حكم السائمة فيذكر له .

٦ ـ أن لايكون المنطوق ذكر لرفع خوف ونحوه عن المخاطب كما لو خاف من ترك الصلاة الموسعة فقيل له تركها في أول الوقت جائز ليس مفهومه عدم الجواز في باقي الوقت الى أن يتضايق .

٧ ـ أن لايكون المذكور قصد به الامتنان كقوله تعالى « لتأكلوا منه لحما طريا »[٥] فانه لايدل على أكل ماليس بطري .

٨ ـ أن لايكون المذكور قصد به التفخيم وتأكيد الحال كقوله ﷺ : « لايحل لامرأة تؤمن بالله واليوم الآخر أن تحد »[٦] الخ الحديث فان التقيد بالايمان لامفهوم له وانما ذكر لتفخيم الأمر .

---

(١) انظر : تنقيح المحصول لابن الخطيب ١ / ١٥١ ، واحكام الفصول في أحكام الأصول / ٥١٥ والبرهان ١ / ٤٥٠ ، وشرح الكوكب المنير ٣ / ٥٠٣ ، ونهاية الوصول إلى علم الأصول ٢ / ٥٥١ ، والتلخيص ٢ / ٦٢٤ ، والاحكام للآمدي ٢ / ٢١٤ ، وفواتح الرحموت ١ / ٤١٤ ونهاية السول ١ / ٣١٩ ، وتيسير التحرير ١ / ١٠٠ ، وشرح تنقيح الفصول / ٢٧١ .

(٢) النساء / ٢٣ . (٣) البقرة / ٢٢٩ .

(٤) انظر : سنن الترمذي ٣ / ٣٩٨ وسنن ابن ماجة ١ / ٦٠٥ .

(٥) النحل / ١٤ .

(٦) انظر : سنن النسائي ٦ / ١٨٩ وجامع الأصول في أحاديث الرسول ٨ / ١٥٤ .

غيرهم . . . . والذي نراه أن الألفاظ المقلوبة موجودة في الألسن الدارجة ، ووجودها فيها يشعرنا أنها من الاختلافات الإقليمية اللغوية . . . . والذي يلاحظه أن القلب يعرض كثيراً في لغة الأطفال الصغار في الثالثة أو الرابعة من أعمارهم وهو عيب من عيوب النطق ، وهم يتخلصون من ذلك كلما تقدموا في السن » .

- ويقول الدكتور محمد حسين آل ياسين عن القلب : « والظاهر أنه يحدث في الغالب اعتباطاً ، أي دون قاعدة محددة يسير عليها سوى الرغبة في تخفيف اللفظ ، فالناطق ، بفطرته يميل إلى السهولة في الكلام[1] » .

- ويقول الدكتور داود عبده : « وهي ظاهرة موجودة في أمثلة متفرقة في اللغات عامة ، وقد سماها علماء اللغة الغربيون(Metathasis) . . . ويكون في أصله نوعاً من التعثر في اللفظ ، سببه أن المتكلم يتهيأ للفظ صوت فينطق به في غير موقعه الصحيح[2] .

ويقول في كتاب آخر له[3] : « والقلب المكاني في مثل هذه الحالات - يعني القلب الذي يحدث بين الحركات - يمكن تفسيره في إطار قانون : الحد الأدنى من الجهد » .

٤ - ويقول الدكتور رمضان عبدالتواب عن القلب المكاني : « وهو ظاهرة يمكن تعليلها بنظرية السهولة والتيسير كذلك[4] » .

٥ - ويقول الدكتور إبراهيم محمد نجا : « والذي يدعو إلى وجوده الميل إلى تخفيف اللفظ ، أو التفنن فيه ، وقد يحدث كثيراً من غير داع يقتضيه ، وهذا ما نلمسه في لهجاتنا العامية[5] » .

٦ - ويقول الدكتور حسن ظاظا في معرض حديثه عن الترادف[6] : « في رأي

---

(١) الدراسات اللغوية عند العرب ٤٠٦ .
(٢) أبحاث في اللغة العربية ١٣١ .
(٣) دراسات في علم أصوات العربية ٩٢ .
(٤) التطور اللغوي ٥٧ .
(٥) اللهجات العربية للدكتورة إبراهيم محمد نجا ١٠٤ .
(٦) كلام العرب ١٠٣ .

اللغوي الفرنسي « دار مستيتر الذي ذهب إليه في كتابه حياة الألفاظ أن بعض الألفاظ مع تكونها ودورانها على الألسنة تأخذ شكلين مختلفين ، يصبحان مع الاستعمال مترادفين ، وعندنا في العربية مايوءيد ذلك مثل : جَذَبَ وجَبَذَ ، وفم وفوه » ، ومن المعلوم أن جَذَبَ وجَبَذَ على رأى اللغويين العرب القدماء من القلب المكاني ، وهي في الوقت نفسه مما يمكن أن يعد من المترادف باعتبار أن المعنى الواحد إذا توارد عليه أكثر من لفظ ، فإن تلك الألفاظ تعد من المترادفات .

٧ - وممن أدلى بدلوله في هذه الظاهرة الدكتور أحمد علم الدين الجندي ، حيث عقد فصلاً في كتابه « اللهجات العربية في التراث[١] » وبعد أن عرض بعضاً من آراء قدامى اللغويين ، وسرد جملة من الامثلة التي يعود القلب فيها لاختلاف لغات القبائل العربية قال عن سبب القلب[٢] : « يرجع سبب القلب إلى الميل إلى التخفيف اللفظي ، فبعضنا يقول « مفلعص » وبعضنا قد يرى في ذلك صعوبة فينطقها «مفعلص» . . كما يحدث القلب من أخطاء الأجيال كأن يخطىء الطفل في ترتيب كلمة ولا يجد من يصحح له خطأه فتصبح الكلمة ذات صورة جديدة في لهجته ويجد في لغة الجيل الناشيء أموراً لم تكن مألوفة في لغة السلف ، وحل الخطأ الجديد محل الصواب القديم ، وأصبح ماكان يعد خطأ في لغة الأجداد أمراً معترفاً به في لغة الأجيال كما قد يكون للقياس الخاطيء النصيب الأكبر في إيجاد أنواع لهذا القلب . . . . . . وقد يكون من أسبابه كذلك : التوهم السمعي . . . . ويمكن أن نضيف عاملاً آخر في سبب القلب ، وهو احتمال خطأ الرواة في النقل » .

٨ - وقد تعرض علماء اللغة الغربيون من مستشرقين وغيرهم لهذه الظاهرة ، فذكر المستشرق الألماني « برجستراسر[٣] » وإسرائيل ولفنسون[٤] ، أما اللغوي الفرنسي فندريس فيقول[٥] بعد حديثه عن ظاهرة الإبدال : « والانتقال المكاني

---

(١) ٢ / ٦٤٧ وما بعدها

(٢) اللهجات العربية في التراث ٢ / ٦٥٤ - ٦٥٥

(٣) التطور النحوي ٣٥

(٤) تاريخ اللغات السامية ١٦٥

(٥) اللغة ٩٤

يصدر عن نفس الأصل الذي صدر عنه التشابه إذا أن مرد الأمر في كليهما إلى الخطأ ونقص الالتفات ».
هذه طائفة من أقوال علماء اللغة المحدثين عرباً وغربيين ، ذكروا فيها هذه الظاهرة ووضع أكثرهم تفسيراً لها كما ظهر من النصوص التي سقتها ، وقد حرصت على سوق هذه النصوص لتكون بمعانيها بين يدي القارىء فتكتمل الصورة أمامه من خلال هذه النصوص .

القلب المكاني واللغات

يعد القلب المكاني من الظواهرُ التي تحدث في اللغات وليس مقصوراً على العربية . يقول اللغوي الشهير فندريس[1] فبدلاً من « فِسْتْرا » Festra « نافذة » يقال في البرتغالية Fresta (فِرستا) ويقال في بعض اللهجات البريتانية drebi بدلاً من Debr (دِبْري) « يأكل » .

ويقول المستشرق كارل بروكلمان : إن القلب المكاني عبارة عن تقديم بعض أصوات الكلمة على بعض ، لصعوبة تتابعها الأصلي على الذوق اللغوي ، وهي تحدث أولاً عند اتصال الأصوات في الكلمة غير أنها غالباً ما تعمم في التصاريف عن طريق القياس ، وهي تشبه ظاهرة المخالفة في أنها عموماً لا تهم ناحية القواعد بقدر ما تهم الميادين المعجمية ـ الصرفية . . ففي السامية الأولى تدخل تاء الصيغة الانعكاسية (تاء الافتعال) بعد فاء الفعل إذا كانت هذه صوتاً من أصوات الصفير . . وفي العربية يحدث القلب المكاني وغيره بين صوت الصفير والواو في قووس > قسوو > قسي بالمخالفة ، والشفوية في الكلمات الأجنبية مثل : الاكسندر > الاسكندر . . وفي الحبشية يحدث القلب المكاني بين الصوت الشفوي وصوت الصفير في : esfent <efsentu « كم » . . وفي العبرية يحدث القلب المكاني بين الأصوات المائعة في simla (= شملة) salma . . وفي الآرامية يحدث بين الصوت الشفوي وصوت الصفير في الكلمة العبرية besora « بشارة » التي قلبت في الآرامية sebarta « شبارة . . وفي الأشورية[2] .

---

(١) اللغة ٩٤ .

(٢) فقه اللغات السامية ٨٠ ـ ٨١

الثاني : مذهب اللغويين ـ وقد ينسب للكوفيين ـ الذي يعد كل كلمتين وقع فيها القلب في المثان من القلب المكاني سواء أتصرفتا تصرفا كاملا أم أن التصرف شمل إحداهما وقصر عن الآخر .

إني أرى أن كل كلمتين وقع فيهما القلب المكاني سواء أتصرفتا تصرفاً كاملاً أم أن التصرف أتيح لإحداهما ولم يتح للأخرى من القلب المكاني ؛ لأن الكلمتين تدلان دلالة واحدة على السواء من ناحية المعنى فأصبحتا كالمترادف ، والترادف له شروط خاصة يمكن من خلالها الحكم بأن الكلمتين مترادفتان ، ولكن صورتين كجَذَبَ وجَبَذَ لا يمكن أن نعدها من الترادف بمفهومه الحديث والقديم معاً .

أما أن « جَذَبَ وجَبَذَ » وردت في كليهما كافة التصاريف فإن هذا لايمنعنا من أن نعدهما من القلب المكاني ؛ لأن تصريف الكلمة مرهون بالاستعمال فمتى كثر الاستعمال ودعت الحاجة إلى صيغة من صيغ تصريفها فليس هناك مايحجر على استعمالها ، ومن هنا نستطيع القول بأن أى كلمة وقع فيها القلب وتصرفت صورتاها مما يعد من المقلوب ، ونرجع ذلك إلى الاستعمال الذي كثر في الصورتين ـ الأصلية والفرعية ـ فأدى بهما إلى التساوي ، حتى أن الناظر إليهما لايعرف الأصل من الفرع ؛ لأن الأصل لابد من امتيازه عن الفرع إما بزيادة التصرف أو كثرة الاستعمال ، أو غير ذلك مما ذكرناه فيما سبق في أمارات القلب وأدلته .

إن القلب المكاني ظاهرة صوتية في مفهوم الدرس اللغوى الحديث لاصرفية ونحن بهذا القول نخرج القلب من بابه الصرفي إلى باب جديد في الدراسات اللغوية المعاصرة ؛ لأن تبادل المواقع بين أصوات الكلمة لايوءدى إلى تغيير في المعنى ؛ صحيح أن القلب قد يوءدى إلى اختلاف موقع الكلمة في المعجم للصلة الوثيقة بين تغيير موقع الصوت اللغوي والترتيب الذى يخضع له المعجم ، ومثالاً على ذلك نجد أن «جَذَبَ» تقع في باب الباء في معاجم التقفيه، و«جبذ» تقع في باب الذال في هذ النظام المعجمى ، هذا إذا شمل القلب الحرف الأخير ، أما إذا أصاب القلب الحرف الأول فإن الموقع يختلف سواء أكان نظام المعجم هجائياً أم ذلك النظام الذي يعتمد على الحرف الأخير حيث سيكون للكلمة موقعان كل موقع في فصل مستقل عن الآخر .

ومن المفيد هنا أن نشير إلى بعض الظواهر الصوتية التي نجدها في العربية كظاهرة المماثلة كقولنا في «اجْتَبِي»: «اجْدَبِي» وفي «اجتمعوا»: «اجدمعوا» أو

ت للمجانسة بين أصوات الكلمة ، وقد يسميها
بين أصوات الكلمة هي ضرب من التيسير
« نشدت » : « نَشَتْ » أو « نشدْ » فإن ذلك أيسر

، السابقة وهي ظاهرة المخالفة كقولنا في « تسرَّر » :
« وفي « أملَّ » : « أملَى » : فإن هذا أيضاً ينسجم
تيسير في أصوات الكلمة .

، جاءت معظم أقوال المحدثين ـ كما سقناها فيما
في نطق الكلمات أمر نؤيده ، وإذا قال بعضهم إن
ت الكلمة فهذا القول يتفق مع مبدأ السهولة وإن لم
هو تجنب للصعب وميل إلى السهل ، ولكن كيف
صعوبة ؟

لك يفسر لنا هذه السهولة ، ويكشف لنا كنه هذه
، التي وقع فيها القلب وتميزت بأصوات صحيحة

سافات :

ج تمتد من الحنجرة إلى الشفتين ، وعملية النطق
، صوت إلى صوت ، وهو كذلك انتقال من مخرج
فعندما ننطق كلمة مثل « عَكَفَ » فإن النطق يسير
لجهاز النطقي في اتجاه واحد نبدأ بالعين من وسط
ا قليلاً ولكن آلية النطق تيسر إلى الأعلى ، ثم بعد
أطراف الثنايا العليا وباطن الشفة السفلى ، وهذا
، وبه تنتهي أصوات الكلمة[1] ، فنلاحظ هنا

، مراكز الانتقال من صوت إلى صوت ؛ لأنها عادة تكون
ت ، ولولاها لما استطعنا في العربية أن ننطق ثلاثة أصوات
ا في الجهاز النطقي لأنها لا تشكل صعوبة في آلية نطق
ت ، بل هي مما ييسر الانتقال من صوت إلى صوت

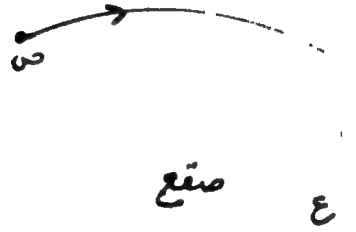
أن الجهاز النطقي قام بنطق الكلمة بصورة تسير في اتجاه واحد في نطقها ، أما إذ
غيرنا في ترتيب أصوات هذه الكلمة فنطقناها مثلا « كَعَف » فإنا سنجد نطقها يسير
في اتجاهين : الأولى من الكاف الى العين أى من الأعلى إلى الأسفل ثم من العين إلى
الفاء أى من الأسفل إلى الأعلى ، وبهذا حدث اتجاهان في نطق الكلمة ، وهذ
يشكل شيئاً من الصعوبة في نطق الكلمة .

اننا عندما نجد سهولة في نطق كثير من الكلمات مثل « ضرب » و « علم »
« عرف » و « فرح » و « كتب » لانعزو ذلك إلى غير هذه الفكرة ، أى السير في نطق
أصوات الكلمة في اتجاه واحد ، وقد أكثر علماء الصرف من اعتماد أمثال هذه الأفعا
عناوين لأبواب الفعل ، كقولنا هذا من باب « ضرب » وذلك من باب « فرح
وثالث من باب « كتب » ولابد في هذه الحالة أن ننبه إلى أمر يتصل بفصاحة الكلمة
وهو تباعد المخارج فكلما تباعدت مخارج الحروف كلما كان ذلك دليلاً على فصاحتها
والفصاحة هنا تعني السهولة في نطق الكلمة وعدم تزاحم أصواتها في مخارج متقاربه
بل نجد أن بعض الأصوات لا تتجاوز في بنية الكلمة العربية ، فالتاء لا تقع بعد
الزاى مباشرة ، أو بعد الدال إلا إذا كانت ضميراً أو تاء تأنيث ، ولم نجد
القاموس المحيط تاء بعد الزاي إلا في كلمتين :
الأولى : « لُزْتُ » وهي قرية من قرى الأندلس ، والثانية : تَزَتَّتِ المرأة : أ
تزيّنت ، وتفسير ذلك قرب المخرج ، ولهذا أمثال كثيرة سنخصها ببحث مستقل إ
شاء الله .

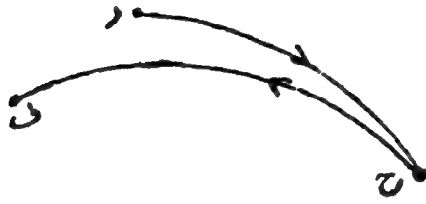
ومن أمثلة القلب المكاني الذي أدى القلب إلى جعل آلية النطق تسير في اتـ
واحد ماحدث في « الصاعقة » والصاقعة «فأصول هذه الكلمة هي « الصاد والعـ
والقاف » وهو الأصل في هذه الكلمة ، وآلية النطق فيها تبدأ « بالصاد » ، ومخر
من بين طرف اللسان وأصل الثنايا (أي في أعلى الجهاز النطقي ، ثم بعد الصـ
« العين » ومخرجه من وسط الحلق وهذا المخرج في أسفل الجهاز النطقي ، ثم
ذلك تتجه آلية النطق إلى الأعلى ، إلى مخرج القاف ، وهو من أقصى اللسان وما فـ
من الحنك الأعلى ، ويمكن بيان ذلك بالرسم التوضيحي التالي[1] :

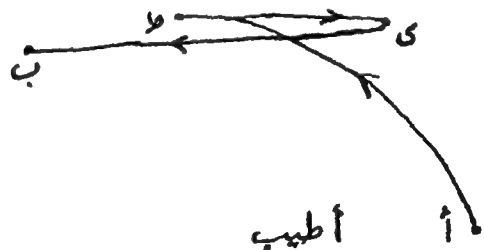
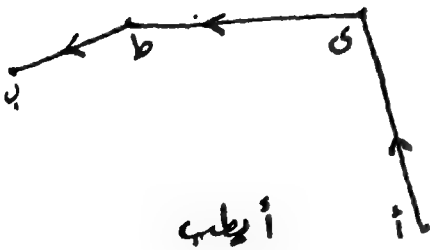
---

(١) يرجع لأمثلة القلب في كل من جمهرة اللغة لابن دريد ٣ / ٤٣١ والمزهر للسيوطي ١ / ١١
والمنتخب لكراع النمل ٢ / ٥٩٤

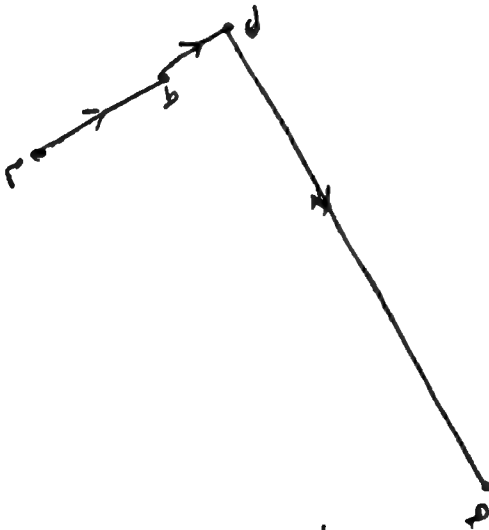
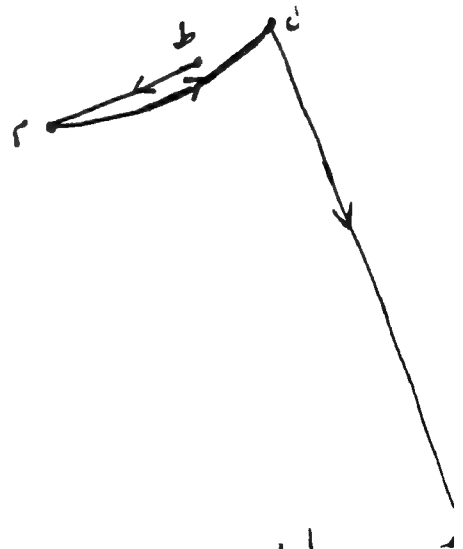
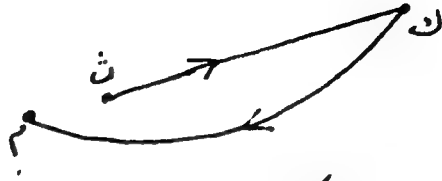
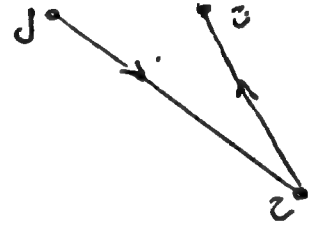
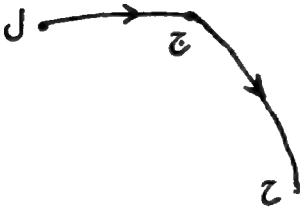
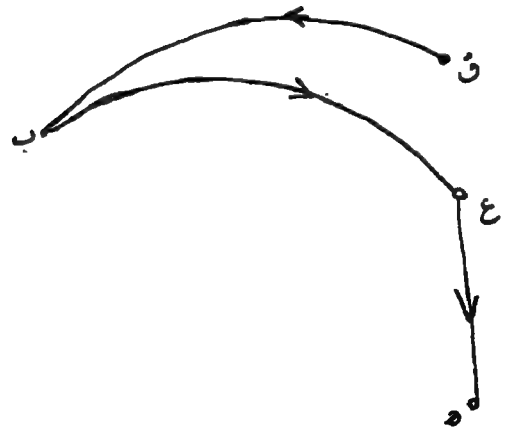
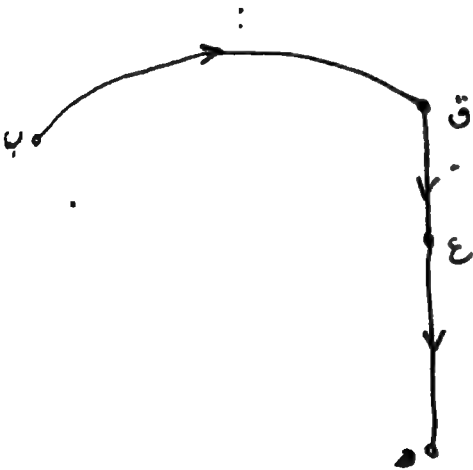
كلمة قبل القلب ، أما بعده فإن النطق يسير على النحو
لية النطق بالصاد ، ثم تسير إلى الأسفل نحو مخرج
حو مخرج العين إلى الأسفل ، ويمكن مشاهدة صورة

تناسباً بين سهولة النطق وبين الخط الذي يبين آلية النطق
، ويمكن أن نضرب مثالاً بكلمة نبتدع القلب فيها لنرى
كلمة « فرح » وصورتها قبل القلب القلب على النحو

الخطوط تمثل مخارج الحروف . والخطوط تمثل آلية النطق .

فإذا قلبنا هذه الكلمة فأصبحت « رحف » فإن شكلها سيكون كما يلي :

ومن المعلوم أن « فرح » أيسر نطقاً من « رحف » والسبب في ذلك أن خط سير آلية النطق سار في اتجاهين في هذه الصورة في حين أنه يسير في اتجاه واحد في الصورة الأولى .

ومن أمثلة القلب قولهم في : « أَطْيَبِ » : « أَيْطَبَ » وهذا بيان لصورة الكلمتين قبل القلب وبعده :

ومن الأمثلة أيضاً مايلي ، والأشكال التي في الجهة اليمنى تدل على صورة الكلمة قبل القلب ، والتي في الجهة اليسرى تمثل الكلمة بعد القلب :

فضع
صفع
نزب
نبز
بصر
صبر

فتن
قنت
ثكم
كثم
لحج
لجح
قبعة
بقعة

٩ ـ أن يذكر مستقلا ، فلو ذكر على وجه التبعية لشيء أخر فلا مفهوم له كقوله تعالى : « ولا تباشروهن وأنتم عاكفون في المساجد »[١] فان قوله في المساجد لامفهوم له لان المعتكف ممنوع من المباشرة مطلقا .

١٠ ـ أن لايظهر من السياق قصد التعميم ، فان ظهر فلا مفهوم له كقوله تعالى « والله على كل شيء قدير »[٢] للعلم بأن الله سبحانه وتعالى قادر على المعدوم والممكن ليس بشيء فان المقصود من قوله « على كل شيء قدير » التعميم .

١١ ـ أن لايعود على أصله الذي هو المنطوق بالابطال ، أما لو كان كذلك فلا يعمل به هذا ذكر للشروط . ونعود الى ذكر أدلة أبي الحسن الأشعري وهي :

اولا : أن أبا عبيد القاسم بن سلام من أهل اللغة وقد قال بدليل الخطاب أي مفهوم المخالفة في قوله ﷺ « لي الواجد يحل عرضه وعقوبته »[٣] حيث قال انه أراد به أن من ليس بواجد لايحل عرضه وعقوبته . والوجد هو الغني ، وليه مطله ومعنى احلال عرضه : مطالبته وعقوبته وحبسه .

وقال أيضا : في قوله ﷺ « لان يمتليء جوف أحدكم قيحا خير له من أن يمتليء شعرا »[٤] وقد قيل أن النبي ﷺ انما أراد الهجاء من الشعر ، فقال أبو عبيد لو كان ذلك هو المراد لم يكن لتعليق ذلك بالكثرة وامتلاء الجوف منه معنى ، لان مادون ملء الجوف من ذلك لكثيرة ، ووجه الاحتجاج به أنه فهم أن تعليق الذم على امتلاء الجوف من ذلك مخالف لما دونه .

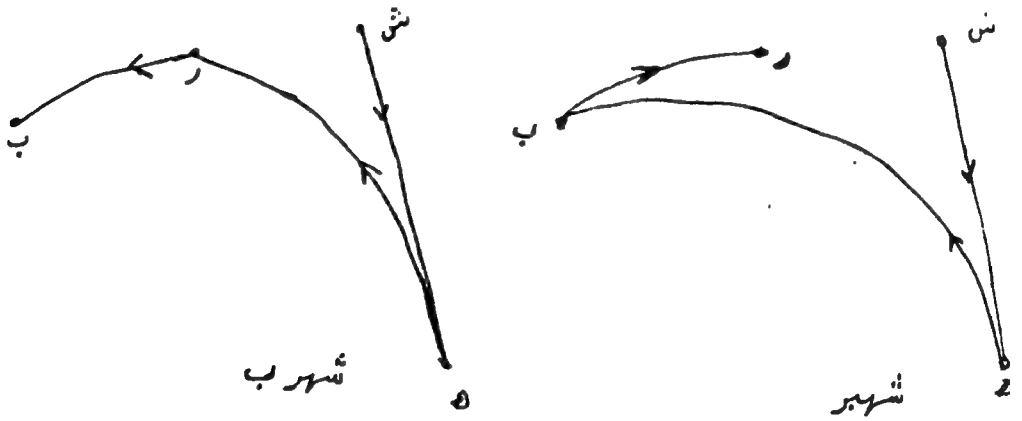
---

(١) البقرة / ١٨٧ .

(٢) البقرة / ٢٨٤ .

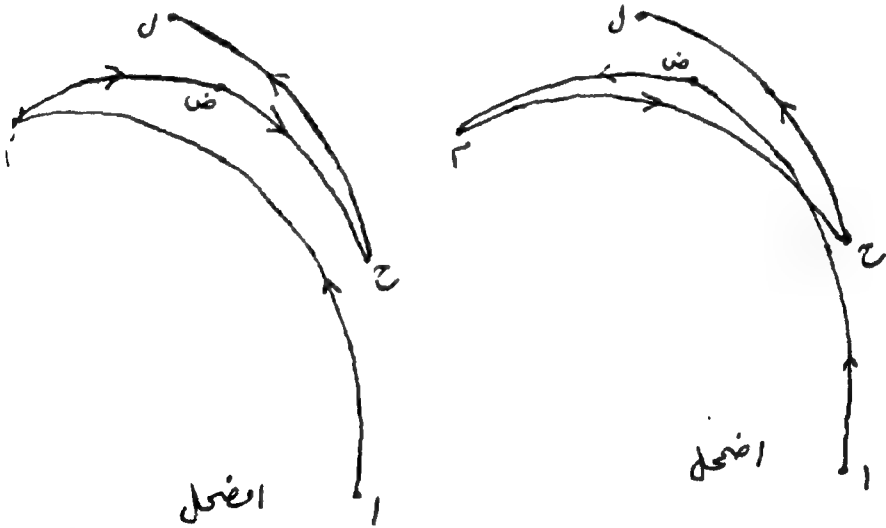
(٣) انظر : سنن النسائي ـ كتاب البيوع ـ ٧ / ٣١٧ ، وسنن أبي داود ـ كتاب الأقضية ـ ٥ / ٢٣٦ .

(٤) صحيح مسلم بشرح النووي ـ كتاب الشعر ـ ١٥ / ١٤ ، وسنن الترمذي ـ كتاب الأدب ـ ٥ / ١٤٠ ، وسنن ابن ماجة ـ كتاب الأدب ـ ٢ / ١٢٣٧ .

ثانياً القلب يحدث لتقليل عدد اتجاهات آلية النطق: حيث نجد لبعض الكلمات أكثر من اتجاه في آلية النطق فيقوم الجهاز النطقي بتقليل عدد هذه الاتجاهات ، وفي هذا مرونة وقلة مجهود بالنسبة للنطق ، ومن الأمثلة على ذلك كلمتا : «شهبرة وشهربة» فالصورة الأولى تسير آلية النطق فيها ابتداء من الشين من وسط اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى ، ثم يتجه النطق إلى الأسفل إلى أقصى الحلق (الحنجرة) لنطق « الهاء » ثم العودة إلى الأعلى إلى أدنى مخرج في الفم وهو مخرج « الباء » ثم الرجوع إلى الوراء لنطق « الراء » أما « تاء » التأنيث فإن لها حالتين : الأولى في حالة الوصل حيث تنطق « تاء » والأخرى في حالة الوقف حيث تنطق « هاء » فإن نَطقت « هاء » فإن ذلك سيعود بآلية النطق إلى أقصى مخرج في الجهاز النطقي ، وإن نُطقت « تاء » فإن ذلك يعود بها من مخرج « الراء » إلى طرف اللسان وأصول الثنايا ، وهذه صورة لآلية النطق لصورتي الكلمة بدون هذه التاء باعتبارها زائدة :

وفي صورة هذا المثال نجد ثلاثة اتجاهات « لشهبر » في حين أن « شهرب » تتم في اتجاهين فقط ، ولا شك أن في ذلك توفيراً للجهد المبذول وتيسيراً لعملية النطق .

ونضرب مثالاً ثانياً بكلمتي « صعبور وصعروب » مستبعدين في ذلك صوت « الواو » بـ ...ة لايشكل صعوبة في آلية النطق ، ويلاحظ ذلك في رسمها التوضيحي :

ومن الملاحظ في الصورتين أن الأولى لها ثلاث اتجاهات في حين أنها في الصورة الثانية تظهر في اتجاهين ، وهذا بلا شك يمنح الجهاز الصوتي سهولة في أداء الكلمة بالصورة الثانية ، وهذا يجعلنا نرجح أن تكون هي الصيغة المقلوبة ؛ لأن التطور الصوتي يسير في اتجاه السهولة وبذل أقل مجهود ممكن يتحقق في كلمة « صعروب » .

ثالثاً : قد يتساوى عدد الاتجاهات في آلية النطق في صورتي الكلمة الواحدة ، وكذلك طول المسافة ولكن القلب يجعل اتجاهات آلية النطق أيسر في الصورة المقلوبة ، ونمثل بصورتي : « اضْمَحَلَّ وامْضَحَلَّ » :

وفي هذا المثال نجد الاتجاهات في آلية النطق ثلاثة اتجاهات في كلا الصورتين ، والمسافة بين المخارج متساوية تقريباً ، ولكن نلاحظ أن الصورة الثانية (المقلوبة » أكثر تنظيماً في حين أنها في الأولى وإن تساوت المسافات والاتجاهات يظهر فيها مايشبه التقاطعات في اتجاهات آلية النطق .

رابعاً : قد يحدث القلب في بعض الكلمات التي يتجاور فيها صوتان أو أكثر في المخرج ، وكلما تباعدت المخارج في الكلمة كان ذلك أيسر ولهذا يرى القدامى أن من أسرار الفصاحة في الكلمة تباعد مخارج حروفها ، ومن الأمثلة على ذلك « بَتَلَ » حيث قلبت فأصبحت « بَلَتَ » وصورة ذلك كما يلي :

ل
ت
ب
بلت

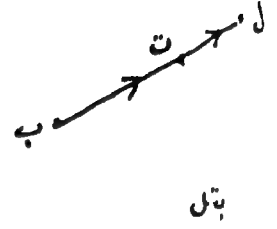
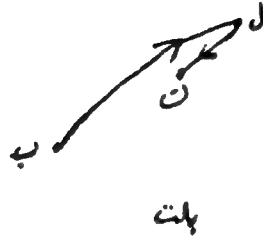
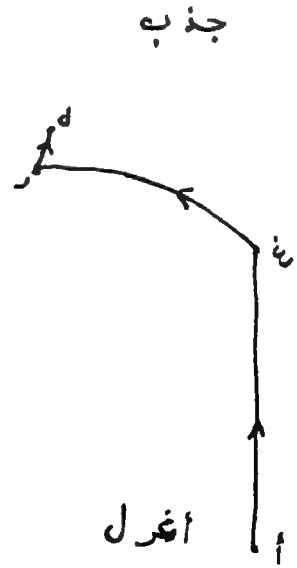
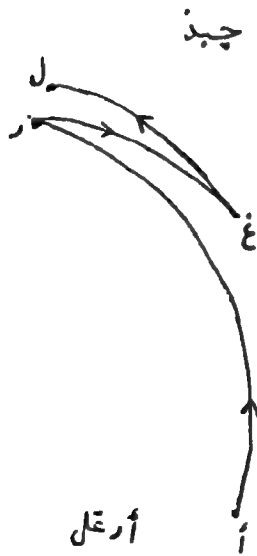
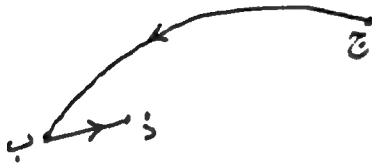
ل
ت
ب
بتل

ومن الأمثلة أيضاً :

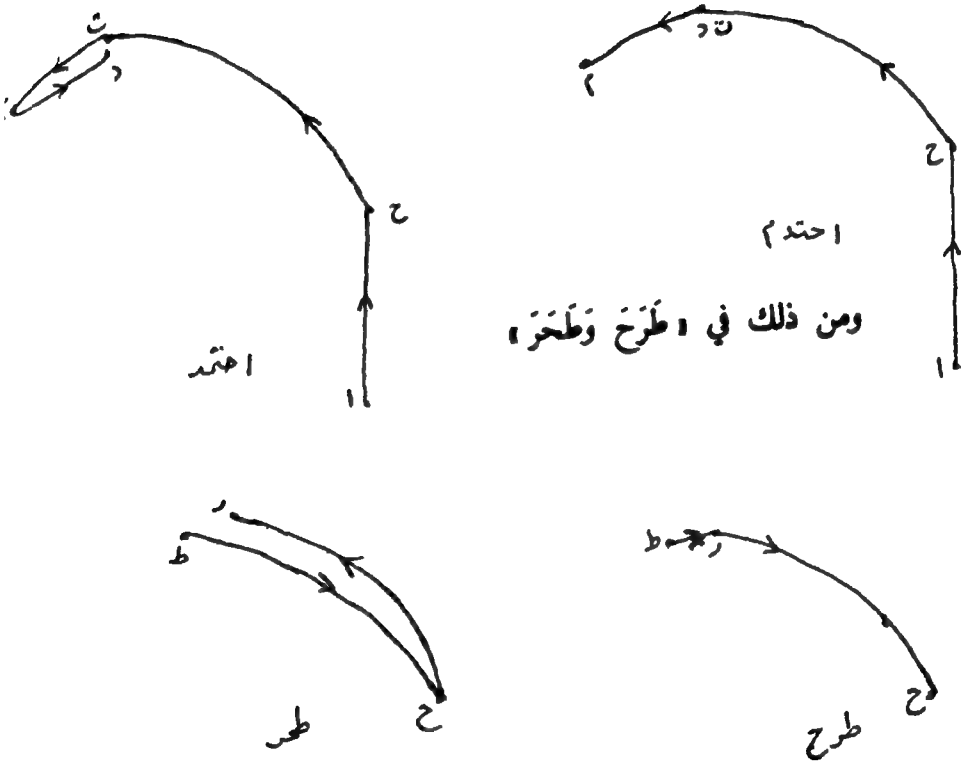
ج
ذ
ب
جبذ

ج
ذ
ب
جذب

ل
ر
غ
أ
أرغل

ه
ر
غ
أ
أغرل

وهنا نجد « اللام والراء » متقاربة في المخرج وتمت المباعدة بينهما عن طريق القلب كما يرى في الرسم التوضيحي .

ومن الأمثلة أيضاً « احْتَدَمَ واحْتَمَدَ » ومن المعلوم أن « التاء » « والدال » من مخرج ، فجاءت عملية القلب للمباعدة بين هذين الصوتين كما في الشكل التالي :

ومن ذلك في « طَرَحَ وَطَحَرَ »

هذا ماتوصلت إليه بعد طول نظر في عشرات الأمثلة ، وقد تكون هناك أسباب أخرى تتعلق بنوعية الأصوات وصفاتها ولم يتسن لي الوقوف على نتيجة هذا في الوقت الراهن ، ولعلي أجد مايقال فيه مستقبلاً فأضيفه إلى ماتوصلت إليه من نتائج في تفسير هذه الظاهرة .

أقول قولي هذا وأسأل الله أن ينفع بهذا العمل وأن يكتب له القبول ، والله المستعان وعليه الاعتماد والتكلان .

* مصادر البحث ومراجعة *

- أبحاث في اللغة العربية للدكتور داود عبده - نشر مكتبة لبنان ١٩٧٣ م .
- تاريخ اللغات السامية - لإسرائيل والفنسون . دار القلم - الطبعة الأولى ١٩٨٠ م
- التطور اللغوي التاريخي - للدكتور إبراهيم السامرائي . دار الأندلس . ط ٢ - ١٤٠١ هـ .
- التطور اللغوى - للدكتور رمضان عبدالتواب . نشر الخانجى بالقاهرة والرفاعى بالرياض .
- التطور النحوى - لبرجستراسر - ترجمة الدكتور رمضان عبدالتواب - نشر الخانجى .
- جمهرة اللغة - لابن دريد - تحقيق عبد العزيز الميمني - حيدر آباد الطبعة الأولى .
- الخصائص - لابن جنى - تحقيق على محمد النجار . دار المهدى - بيروت ط الثانية . مصورة عن طبعة دار الكتب المصرية .
- دراسات في علم أصوات العربية - للدكتور داود عبده . مؤسسة الصباح الكويت .
- الدراسات اللغوية عند العرب - لمحمد حسين آل ياسين - دار مكتبة الحياة بيروت .
- ديوان الأدب - للفارابي تحقيق أحمد مختار عمر - القاهرة ١٣٩٤
- شرح الشافية - للرضى الاستر آبادى . تحقيق محمد نور الحسن وآخرين مكتبة الباز بمكة .
- شرح القصائد التسع - لابن النحاس . تحقيق أحمد خطاب . بغداد ١٣٩٣ هـ
- شرح الكافية - لابن مالك - تحقيق الدكتور عبدالمنعم هريدى - مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي - جامعة أم القرى .
- الصاحبى في فقه اللغة - لابن فارس . تحقيق السيد أحمد صقر . عيسى البابى الحلبى . القاهرة .
- فقه اللغات السامية - لكارل بروكلمان - ترجمة الدكتور رمضان عبد التواب مطبوعات جامعة الرياض .

- فقه اللغة وسر العربية للثعالبى - مطبعة الاستقامة ١٣٧١ .
- القاموس المحيط - للفيروز آبادى . مصطفى البابى الحلبى - ط الثا
- الكتاب - تحقيق عبد السلام هارون (الهيئة المصرية العامة للك
- كلام العرب - للدكتور حسن ظاظا - توزيع دار المعارف .
- لسان العرب لابن منظور - دار صادر ودار بيروت .
- اللغة - لفندريس - ترجمة الدواخلى والقصاص (الأنجلو المصرية
- اللهجات العربية فى التراث - للدكتور أحمد علم الدين الجندى -
للكتاب - تونس .
- اللهجات العربية - للدكتور ابراهيم محمد نجا - مطابع سجل
- المحكم - لابن سيده - تحقيق مجموعة من العلماء - نشر مصطفى الـ
مصر ١٣٧٧ .
- المزهر في علوم اللغة - للسيوطى . تحقيق محمد أحمد جاد المولى وآ
البابى الحلبى .
- مقاييس اللغة لابن فارس - تحقيق عبدالسلام هارون . الطبعة
- المقتضب - للمبرد . تحقيق الدكتور عبدالخالق عضيمة . الطبعة
- الممتع فى التصريف - لابن عصفور . تحقيق فخر الدين قباوة .
الجديدة - بيروت .
- المنتخب من غريب كلام العرب - لكراع النمل - تحقيق الدكتور
العمري - نشر معهد البحوث بجامعة أم القرى . ط أولى -
- المنصف - لابن جنى - تحقيق ابراهيم مصطفى وعبدالله أمين . م
الحلبى .
- همع الهوامع - لسيوطى . تحقيق عبدالسلام هارون والدكتور عب
مكرم . دار البحوث العلمية . الكويت .

مجلة جامعة أم القرى السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤ هـ

المصطلح العلمي
دوره وأهميته

د. خضر عليان القرشي* و د. حامد صادق قنيبي**

* حصل من جامعة أنديانا على الماجستير في علم اللغة عام ١٣٩٨ هـ وعلى الدكتوراه في علم اللغة وادارة التعليم العالي عام ١٤٠٢ / ١٩٨٢ . حاليا : عضو هيئة التدريس في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن .

** حصل على الماجستير من كلية اللغة العربية بجامعة الأزهر عام ١٩٧٤ م فالدكتوراه عام ١٩٧٨ . حالياً عضو هيئة التدريس بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن .

ملخص البحث

تزايد الاهتمام حديثاً بعلم المصطلح حتى أصبح علماً مستقلاً عن سائر فروع
ووضعت له التعاريف والقوانين الأخرى وتشعبت مدارسه ومناهجه ، وصار يدرّس
على أسس علمية وتجريبية ، وتمايز عن باقي فروع علوم اللغة الأخرى :
والدلالات ، والمعاجم . على أن قوام النظرية العامة لعلم المصطلح مجموعة من ا
التي تحكم وضع المصطلحات طبقاً للعلاقات القائمة بين المفاهيم العلمية ، و
المشكلات العامة بين جميع اللغات في حقول المعرفة كافة ، والعمل على توحيد
المستويات .

يعرض هذا البحث لأهمية المصطلح في مواجهة المدّ الحضاري والتفجر المعرفي
مفاهيمه ومصطلحاته الإيجابية والسلبية كل دان وبعيد ، ومن جهة أخرى يحاول ا
منهج لتأصيل المصطلح العلمي العربي لتضييق الفجوة العميقة التي تركتها المصطل
نتيجة الكم الهائل والفيض المستمر من العلوم والتقنية نتاج الأمم المتقدمة ، وذلك
إعداد جيل متخصص متمكن مهنيا وعلميا وفنيا للتصدي لقضايا اللغة بشكل عام وق
على وجه الخصوص ؛ ويعمل هذا الجيل في إطار برنامج تعاوني مع أهل الاختصاص
لترسية دعائم بنك مصطلحات يقوم على تسجيل وخزن وتوزيع المعطيات المص
المراجع وقوائم الخبراء والمؤسسات المهتمة بالمصطلح وتسجيل المترادفات والمقابلا
السياقية .

وبيئة الجامعة والمجامع اللغوية والمؤسسات المماثلة هي الوسط الملائم لمعالجة قد
العلمي ـ ولكن هذه البيئة بطيئة في اتخاذ القرار ؛ وذلك لسبب طبيعتها الأكاديمية ولا
يشير إليها البحث ؛ مما يفتح المجال الأوسع لقنوات إعلامية وصحافية ومهنية تف
اللغوي للكلمات والمصطلحات التي يستخدمها الناس في مجالات أدوات الحضا
الجديدة ، وتطبيقاتها التقنية . . ولا يخفى ما في هذا الوضع من خطورة في تأخر ا
المستخدمين الذين لا يسعهم الانتظار الطويل فيسارعون إلى التلقي عن أقرب القنو
لهم ما يحتاجون للتعبير عن أغراضهم .

ومن هنا أدرك الأكاديميون ضرورة توحيد الجهود والسرعة في وضع المصطلحا
يستعرض جهود المساهمين في هذا الباب ، ولكنه يعول على أهل الاختصاص لأنه
الحقيقيون لهذا الانتاج ، وكما يقول المثل : « اعط القوس باريها » . . ومن هنا
يحتاج إلى ضرورة تبني برامج تعليمية خاصة في اللغة العربية وطرائق تنمية ألفاظها ك
على أحدث الوسائل والأساليب في تقييس المصطلحات مع آخر ما استجد في هذا الم
من استحداث ما يلائم لغتهم ليجعلوها طيعة مرنة ، وبذلك يتم التقريب بين علما
الاختصاص على طريق استعادة اللغة مكانتها لتصبح لغة العلم والثقافة في شتى
والميادين .

قضية المصطلح العلمي :

أهم مايميز هذا العصر هو تعدد حقول العلم ، وتنوع مصادره ، وتطور تقنياته ، وتشعب مسالكه ، حتى أطلق عليه عصر المعرفة الإنسانية ، والثورة التكنولوجية . والتصدي لقضية المصطلح هو استجابة تلقائية قومية ، وتلبية لحاجات المجتمع ، ومواجهة للابتكارات ، والإبداع الحديثة الناتجة عن هذا الانفجار المعرفي الذي لم يقتصر على سطح الأرض بل تجاوزها الى أعماق الأرض وأعالي الفضاء الخارجي .

وتعتبر قضية المصطلح من أهم القضايا التي ظهرت على الساحة العالمية والعربية في السنوات الأخيرة ، وتناول أهل اللغة والمختصون في مختلف الحقول العلمية هذا الموضوع وأشبعوه بحثا ودراسة ، وعقدت حوله المؤتمرات والندوات وصدرت بشأنه التوصيات والقرارات ، وتزايد الاهتمام بالمصطلح حتى أصبح علماً مستقلاً عن سائر فروع اللغة ، ووضعت له التعاريف والقوانين والنظريات حتى تشعبت مدارسه ومناهجه، بل أصبح يدرّس في الجامعات على أسس علمية وتجريبية لترسية قواعده وطرائقه ومناهجه، وفُرِّق بينه وبين فروع علوم اللغة الأخرى كاللسانيات ، والدلالات ، والمعاجم .. الخ، واستُحدثت له الوظائف الخاصة، وسُميَ المشتغلون به بالمصطلحين Terminologists وتزخر هيئة الأمم المتحدة بوظائف مهمة أطلق عليها « أخصائيو المصطلحات » . وتشير الإحصاءات الحديثة إلى أن هذه الثورة التكنولوجية أحدثت خللاً لغوياً هائلاً، وخلقت صعوبات جمة في إيجاد مصطلحات وافية ، « إذ لايوجد تناسب أو تطابق بين عدد المفاهيم العلمية ، وعدد المصطلحات التي تعبر عنها . فعدد الجذور في أية لغة لايتجاوز الآلاف ، في حين يبلغ عدد المفاهيم الموجودة الملايين، وهي في ازدياد ونمو مُطّردين . ففي حقل الهندسة الكهربائية مثلاً ، يوجدد حاليا أكثر من أربعة ملايين مفهوم فى حين لايحتوى أكبر معجم لأية لغة على أكثر من ستمائة ألف مدخل »[١] .

واللغات تختلف في ثرواتها اللفظية واتساع مفاهيمها، فقد قُدِّرت ألفاظ اللغة الانجليزية بحوالى (٧٩٠) ألفاً بين كلمة ومصطلح بينما قدرت ثروة اللغة العربية اللفظية بحوالي (١٢٣٠٥٤١٢) كلمة تتألف من (١٨٠) ألف مادة ، ويحتوي المعجم الوسيط على حوالى (٣٠) ألف كلمة ، ويقدر المستخدَم من هذه الثروة اللفظية بحوالي عشرة آلاف فقط[٢] .

ويقدر عدد جذور اللغات الهندية الاوروبية التي ترجم عنها فى القرن العشرين بحوالى (٥٠٠) جذر ، بينما تضم اللغة العربية وحدها (٩٢٧٣) جذراً كما تستخدم اللغة الإنجليزية حوالي (٧٥) سابقة وعدداً أقل من اللواحق، بينما تستخدم اللغة العربية فى الصيغ الاسمية والفعلية عدداً أكثر من ذلك بكثير قدر بحوالى (٢٥٤) جذراً(٣) .

وهذه الثروة اللفظية لم تجد من يستثمرها ويوظفها توظيفاً علميا ناجحاً لحل قضية المصطلح ، ومن هنا نشأت مشكلة المصطلح العلمى . وتختلف اللغات في مدى التصدي لهذه المشكلة ، فكلما كانت الأمة متقدمة علمياً وتقنيا كلما سهلت المشكلة ، وبقدر ماتكون الأمة متأخرة علميا وتقنياً تقدر صعوبة التصدى للمشكلة ، إذن فالمشكلة ليست قصورا في اللغة وإنما في أهلها .

تعريف المصطلح :

زادت عناية العرب بالمصطلحات بعد أن تشعبت العلوم وكثرت الفنون وكان لابد للعرب أن يضعوا لكل مايستجد مصطلحات مستعينين بوسائل أهمها : القياس والاشتقاق والتوليد والترجمة والتعريب والنحت والتدخيل . وكانت هذه الوسائل سبباً فى اتساع العربية واستيعابها للعلوم والآداب . وقد بذل المتقدمون جهوداً محمودة في وضع المصطلح وكان الأساس فيه أن يتفق عليه إثنان أو أكثر ، وأن يستعمل في علم أو فن بعينه ليكون واضح الدلالة ، مؤدياً المعنى الذى يريده الواضعون . ولم يروا بأساً فى أن يضع المؤلف مصطلحه فيشيع أو يهمل إذ « لامشاحة فى الاصطلاحات » .

الملاحظ أننا نجد ترادفاً فى استخدام صيغتى (اصطلاح) و (مصطلح) سواء فى المعاجم اللغوية أو معاجم المصطلحات ، وقلما نجد تعريفاً (للمصطلح) ، فالخوارزمي ، محمد بن أحمد بن يوسف (١٣٨٧ هـ) صاحب (مفاتيح العلوم) يذكر فى مقدمة كتابه أنه جعله(٤) : جامعاً لمفاتيح العلوم ، وأوائل الصناعات ، مضمناً مابين كل طبقة من العلماء من المواضعات والاصطلاحات وقد ورد في نفس الموضع كلمات تبدو مترادفة أو شبه مترادفة هى (مفاتيح ـ أوائل ـ مواضعات ـ اصطلاحات) .

ثانياً : ما روى قتادة رضي الله عنه أنه قال : لما نزل قوله تعالى : « استغفر لهم أو لا تستغفر لهم ان تستغفر لهم سبعين مرة فلن يغفر الله لهم »[1] قال النبي ﷺ « قد خيرني ربي فوالله لأزيدن على السبعين »[2] فلولا أنه ﷺ فهم من التقييد بالسبعين أن الحكم في الزيادة غير الحكم في السبعين لما قال ذلك .

ثالثاً : ذهب ابن عباس رضي الله عنهما الى منع توريث الأخت مع البنت استدلالا بقوله تعالى : « ان امرؤ هلك ليس له ولد وله أخت فلها نصف ما ترك »[3] حيث أنه فهم من توريث الأخت مع عدم الولد امتناع توريثها مع البنت لأنها ولد وهو من فصحاء العرب وترجمان القرآن الكريم .

رابعاً : ان الصحابة الكرام رضوان الله تعالى عليهم قد اتفقوا على أن قوله ﷺ « اذا التقى الختانان فقد وجب الغسل »[4] ناسخ لقوله ﷺ « الماء من الماء »[5] ولولا أن قوله « الماء من الماء » يدل على نفي الغسل من غير انزال لما كان نسخا له .

خامساً : ما روى أن يعلي بن أمية رضي الله عنه قال لعمر بن الخطاب رضي الله عنه ما بالنا نقصر وقد أمنا . وقد قال الله تعالى : « فليس عليكم جناح أن تقصروا من الصلاة ان خفتم »[6] ووجه الاحتجاج به أنه فهم من تخصيص القصر بحالة الخوف عدم القصر عند عدم الخوف ، ولم ينكر عليه عمر ذلك . بل قال : لقد عجبت مما عجبت منه فسألت النبي ﷺ عن ذلك فقال لي : هي صدقة تصدق الله بها عليكم فاقبلوا صدقته »[7] ويعلي بن أمية وعمر رضي الله عنهما من فصحاء العرب وقد فهما ذلك والنبي ﷺ أقرهما عليه .

---

(١) التوبة / ٨٠ .

(٢) البخاري في تفسير سورة البراءة ٣ / ١٣٧ ، ومسلم في فضائل عمر ١٥ / ٦٧ ، والترمذي في سورة التوبة ٥ / ٢٧٩ .

(٣) النساء / ١٧٦ .

(٤) انظر : سنن الترمذي ١ / ١٨٠ وسنن النسائي ١ / ١١٠ .

(٥) انظر : سنن النسائي ١ / ٢١٥ ، وسنن الترمذي ١ / ١٨٣

(٦) النساء / ١٠١ .

(٧) مسلم ـ كتاب صلاة المسافر ـ ٥ / ١٩٦ ، وسنن أبي داود صلاة المسافر ٢ / ٣ ، وسنن النسائي ـ تقصير الصلاة في السفر ٣ / ١١٧ .

أما أحمد بن فارس (ت ٣٩٥ هـ) ، فيقول في كتابه (الصاحبي في فقه اللغة) تحت عنوان (باب في لغة العرب أتوقيف ؟ أم اصطلاح ؟)[٥] : « فإن قال : أفتقولون في قولنا سيف وحسام وعضب إلى غير ذلك من أوصافه إنه توقيف حتى لا يكون شيء منه مصطلحاً عليه ؟ قيل له كذلك نقول : والدليل على صحة ما نذهب إليه إجماع العلماء على الاحتجاج بلغة القوم فيما يختلفون فيه أو يتفقون عليه ، ثم احتجاجهم بأشعارهم . ولو كانت اللغة مواضعة واصطلاحاً لم يكن أولئك في الاحتجاج بهم بأوْلى منا في الاحتجاج بنا لو اصطلحنا على لغة اليوم ولا فرق » وهنا نلاحظ أنّ ابن فارس قد استعمل من مشتقات مادة (ص ل ح) : الفعل الماضي ، والمصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول، دون فرق في الاستعمال .

والشريف الجرجاني (ت٨١٦ هـ)، صاحب (التعريفات) يقول[٦] : « الاصطلاح : عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأول » وقد نقل التهانوي (١١٥٨ هـ) هذا التعريف ، ولكنه بيّن في المقدمة من كتابه المسمى (كشاف اصطلاحات الفنون) أنه إنما رغب في تجلية الألفاظ الفنية لما لاحظ من[٧]: اشتباه الاصطلاحات فإن لكلٍّ إصطلاحا خاصا به »، يعود بعد سطور في الموضوع نفسه ليذكر أنه توجه إلى ذخائر الحكمة الفلسفية ، والرياضية كالحساب والهندسة وغيرهما « فاقتبست منها المصطلحات أوانَ المطالعة » .

وجلي عن البيان أن التهانوي لم يفرق في الاستعمال بين (اصطلاح) و(مصطلح) . ولم نظفر في (تاج العروس) للزبيدي (ت ١٢٠٥ هـ) . بتعريف لكلمة (مصطلح) غير أنه قال[٨] : « والاصطلاح : اتفاق طائفة مخصصة على أمر مخصوص ، قاله الخفاجي » . بالرجوع إلى (شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل) لم نعثر على أي ذكر لمادة (ص ل ح) .

ويكاد الدرس اللغوي لايخرج عن هذا الاتجاه ، فالمعجم الوسيط لم يعرف لفظة (المصطلح) وإنما عرف لفظة (الاصطلاح) حيث يقول[٩] : « (الاصطلاح) : مصدر اصطلح . و(الاصطلاح) : اتفاق طائفة على شيء مخصوص ، ولكل علم اصطلاحاته » . . واللفظ (الاصطلاحي) : « مايتعلق بالاصطلاح[١٠] على ماورد في (محيط المحيط)، وقد عرفه ، أي (الاصطلاح) بأنه : « العرف الخاص ، وهو عبارة عن اتفاق القوم على وضع الشيء وقيل هو إخراج الشيء عن المعنى اللغوي إلى معنى

آخر لبيان المراد منه . وذلك لمناسبة بينهما كالعموم والخصوص أو لمشاركتهما في أمر أو مشابهتهما في وصف . . . إلى غير ذلك والجمع اصطلاحات »[11] .

وقال مصطفى الشهابي[12] الاصطلاح : لفظ اتفق العلماء على اتخاذه للتعبير عن معنى من المعاني العلمية . . . والاصطلاح يجعل - إذن - للألفاظ مدلولات جديدة غير مدلولاتها اللغوية أو الأصلية . . والمصطلحات لا تُوجد ارتجالاً ولا بد في كل مصطلح من وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة كبيرة أو صغيرة بين مدلوله اللغوي ومدلوله الاصطلاحي » .

ويعلل عبد الصبور شاهين سبب هذا الترادف بقوله[13] : « إن لهذه المسألة تفصيلاً نتصوره هنا من وجهة نظرنا لأن أحداً لم يطرح أي سؤال عن السبب في أن معاجم اللغة تجنبت تعريف كلمة (مصطلح) مع أن مفهوم كل منهما يختلف عن مفهوم الآخر في لغتنا المعاصرة ، فنحن نتذوق في استعمالنا لكلمة (اصطلاح) معناها المصدري ، الذي يعنى الاتفاق والمواضعة والتعارف ، ونقصد في استعمالنا لكلمة (مصطلح) معناها الاسمى الذي يترجم كلمة (Term) الانجليزية ، ولذلك لا نجد بأساً في أن نقول : (إن اصطلاحنا على مصطلح ما ضرورة في البحث) وهو أولى وأفضل من أن نقول : (إن اصطلاحنا على إصطلاح . .) بهذا التكرار الركيك » .

وهذا الذي قدمناه لم يمنع استخدام لفظة (مصطلح) على نحو ما سبق استعراضه . بل نجد علماء (الحديث) من السلف يؤلفون في (علم مصطلح الحديث) . وابن فارس في (الصاحبي) يزاوج في الاستخدام بين (اصطلاح) و (مصطلح) . وكذلك فعل التهانوي .

ورغم خلو المعجم الوسيط من تعريف (المصطلح) إلا أن مجمع اللغة العربية في القاهرة قد نشر مؤلفاً جامعاً أسماه (مجموعة المصطلحات العلمية والفنية) . ثم إنه استدرك مافاته فعرف (المصطلح) في معجمه (الوجيز) وقد صدرت طبعته الأولى سنة ١٩٨٠ م . وقد أدرج التعريف في مادة (ص ل ح) حيث نقرأ المصطلح : لفظ أو رمز يتفق عليه في العلوم والفنون للدلالة على أداء معنى معين »[14] .

وقد عدّل عبد الصبور شاهين هذا التعريف زاعماً أنه سابق إلى وضعه تناسقاً مع معنى Term و Terminology فقال إن المصطلح هو[15] : « اللفظ أو الرمز اللغوي

الذي يستخدم للدلالة على مفهوم علمي أو عملي أو فني ، أو أي موضوع ذي طبيعة خاصة » .

والخلاصة التي ننتهي إليها بعد هذه المقدمات ، أن كلمة (مصطلح) لفظة مولدة في العصر الوسيط من تاريخ العربية ظلت تتلبس في الاستخدام مع مرادفتها (اصطلاح) . ولكن الأولى لم تدخل المعجم اللغوي العربي حتى القرن الثالث عشر الهجري . ولم يمنع ذلك كله من أن تؤلف كتب في (المصطلح) بمفهومه اللغوي العام أو التخصصي . وهذا يقودنا للحديث عن علم المصطلح .

علم المصطلح :

يعرف علم المصطلح بأنه[١٦] « العلم الذى يبحث فى العلاقة بين المفاهيم العلمية والمصطلحات اللغوية التي تعبر عنها » وهو مشترك بين علوم اللغة والمنطق والإعلامية وحقول التخصصات العلمية . . وهو يتناول جوانب ثلاثة متصلة من البحث العلمي والدراسة الموضوعية ، وهي :

أولاً : يبحث علم المصطلحات فى العلاقة بين المفاهيم المتداخلة (الجنس ، النوع ، الكل ، الجزء) ، والتي تمثل فى صورة أنظمة المفاهيم التي تشكل الأساس فى وضع المصطلحات المصنفة التي نعبر عنها فى علم من العلوم .

ثانياً : يبحث علم المصطلحات في المصطلحات اللغوية ، والعلاقات القائمة بينها ، ووسائل وضعها، وأنظمة تمثيلها في بنية علم من العلوم. وبهذا المعنى يكون علم المصطلحات فرعاً خاصاً من فروع علم الألفاظ أو المفردات (Lexicology) وعلم تطور دلالات الألفاظ (Semasiology)

ثالثا : البحث في الطريق العامة المؤدية إلى خلق اللغة العلمية والتقنية بصرف النظر عن التطبيقات العملية في لغة طبيعية بذاتها . وبذلك يصبح علم المصطلحات في ذلك علماً مشتركا بين علوم اللغة والمنطق ، والوجود ، والاعلاميات ، والموضوعات المتخصصة ، وكذلك علم المعرفة Epistemology والتصنيف ، فكل هذه العلوم تتناول في جانب من جوانبها التنظيم الشكلي للعلاقة بين المفهوم والمصطلح .

نظرية علم المصطلح :

قوام النظرية لعلم المصطلح مجموعة من المبادىء العامة التي تحكم وضع المصطلحات طبقاً للعلاقة بين المفاهيم العلمية ، وكيفية معالجة المشكلات المشتركة بين جميع اللغات تقريباً في حقول المعرفة كافة . ومن أهم موضوعات البحث في النظرية العامة لعلم المصطلح هي(١٧) :

- طبيعة المفاهيم .
- تكوين المفاهيم وخصائصها والعلاقة بينها .
- طبيعة العلاقة بين المفهوم والشيء المخصوص .
- تعريفات المفهوم .
- كيفية تخصيص المصطلح للمفهوم والعكس بالعكس .
- طبيعة المصطلحات ووضعها .

ورغم أنَّ أبحاث النظرية العامة لعلم المصطلح ساعدت على التوصل إلى مبادىء أساسية تحكم وضع المصطلح ـ فبدلاً من أخذ المصطلح كركيزة ينطلق منها إلى المفاهيم أصبح الركيزة الأساسية هي المفاهيم والعلاقة القائمة بينها لتحديد مفهوم المصطلح ـ إلا أنه يلاحظ أننا مازلنا نفتقر إلى إقرار نظرية عامة لعلم المصطلح تكون بمثابة قواعد مقننة يتفق عليها العاملون في ميدان المصطلح .

ويقول الحمزاوي « الملاحظ أن المنظمات والهيئات العربية قد بذلت جهوداً كبيرة في هذا الشأن ، دون أن توفر لنا واحدة منها منهجية شاملة جامعة ، تأخذ بعين الاعتبار ما يتطلبه وضع المصطلحات ترجمة وتوحيداً من معايير ومناهج . فظلت كل هيئة تصدر ما تراه صالحاً ومفيداً ولو بإعادة ما سبق لغيرها أن أقرته وجربته ونجحت فيه ، فضلاً عن أننا لم نحظ إلى اليوم بمقاربة منظمة ومنسقة لعمليات الجمع ، والوضع ، والترجمة ، والتوحيد ، والتنميط ، والتخزين ، ووضع المعاجم التي تضبط المسار الكامل لإقرار المصطلحات وإثباتها بالتأييد والموافقة والإجماع ، لتكون جاهزة للاستعمال والاستهلاك . والمنهجية العربية الموجودة حالياً لا تميز غالباً بين عناصر مختلفة ، فهي تخلط بين وسائل الوضع وتقنيات الترجمة ومناهج التوحيد والتنميط ، وكذلك الشأن في جزئيات وتفاصيل هذه الأقسام الكبرى »(١٨) .

ومع ذلك يجدر أن نشير الى جهود مخلصة وتجارب جادة حاولت ـ ومازالت تحاول ـ وضع نظرية عامة لعلم المصطلح ، وأهم هذه المحاولات والتجارب الجادة هي :

التجربة الأولى للأستاذ أحمد الأخضر غزال وهي تسعى لتحديد منهجية وضع المصطلحات وتتكون من تسع مراحل :[١٩] :

المرحلة الأولى (التجريد والترتيب) :

أ ـ : جمع المصطلحات الأجنبية وتجريدها : اسما ، وفعلاً ، في جذاذات .

ب ـ : ترتيب ألف بائي أو حسب الأصناف .

المرحلة الثانية (التحضير المعجمي) :

أ ـ : الفرز والاتساق : حذف المتكرر من الجذاذات وإضافة ما يلزم .

ب ـ : جمع المقابلات : ضم الأشباه إلى النظائر بين ماجمع وماهو موجود في المعاجم .

المرحلة الثالثة (التحليل الإعجامي)* :

أ ـ : دراسة المقابلات المنقولة ، واختيار الملائم منها .

ب ـ : اقتراح مقابلات عند وجود فراغ أو دخيل أو شرح .

ج ـ إعداد الحقول المضطربة : وذلك بجمع مصطلحاتها الأجنبية ومقابلاتها العربية في القواميس الأحادية اللغة أو المتخصصة .

المرحلة الرابعة (الرجعة) :

أ ـ : النقل : نقل الجذاذات الأجنبية ـ العربية ، إلى جذاذات عربية ـ أجنبية .

ب ـ : الترتيب : ترتيب الجذاذات العربية الأجنبية ألف بائيا نطيقا . (انظر المرحلة السادسة الآتية) .

المرحلة الخامسة :

أ ـ : مقابلة النص العربي بالنص الأجنبي واصلاح الخطأ .

ب ـ : عند اكتشاف اضطراب جديد إعادة التحليل الاعجامي .

المرحلة السادسة (في المحتوى والشكل) :

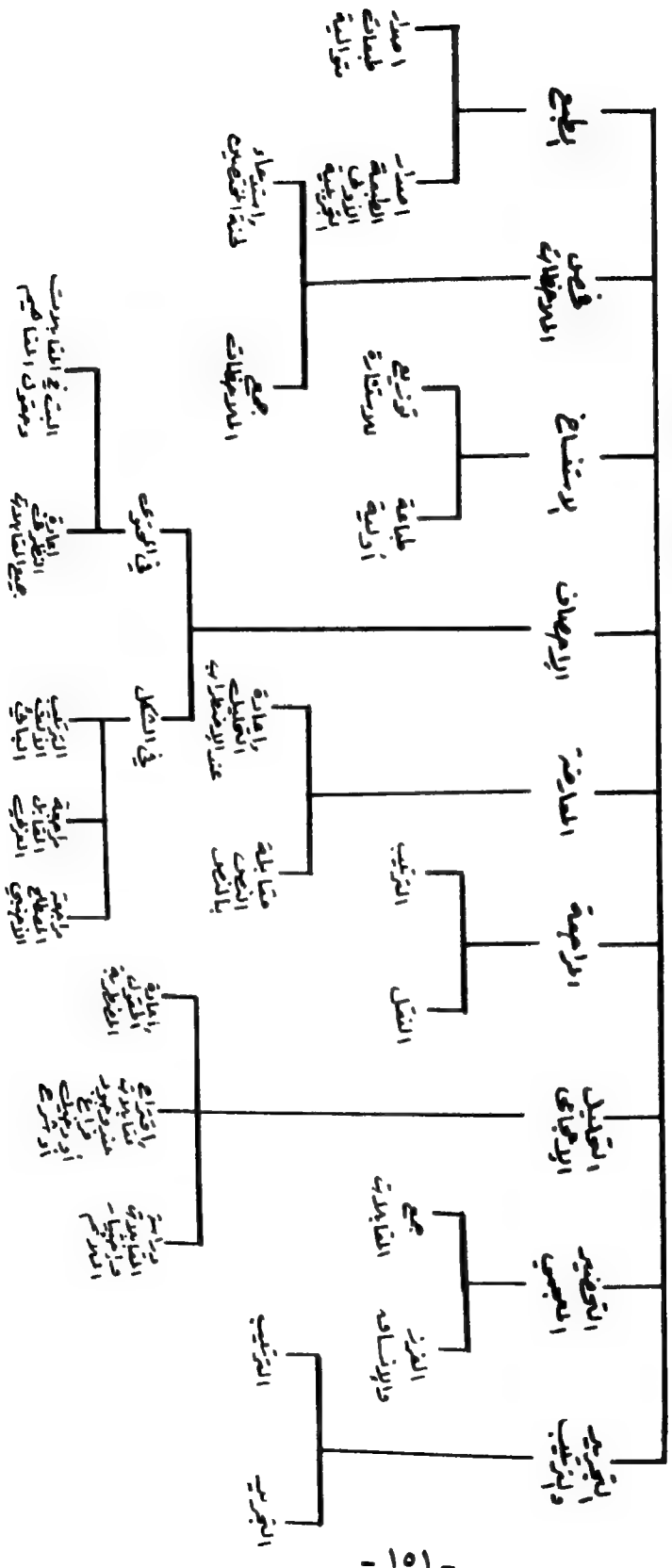
أ ـ في المحتوى :

---

* الإعجامي : نسبة إلى المعجم ، والمقصود بالتحليل الإعجامي ، أي ترتيب شروح المعجم .

١ ـ إعادة النظر في جميع المقابلات بالاعتماد على كل من النصين العربي والاجنبي .
٢ ـ البت في المقابلات وحقول المفاهيم بعد التأكيد من مفهوم المصطلحات
الأجنبية .
ب ـ في الشكل :
١ ـ مراجعة المصطلح الأجنبي من حيث قواعد اللغة والاتساق .
٢ ـ مراجعة المقابل العربي من حيث قواعد اللغة والاتساق .
٣ ـ الترتيب ألف بائي .
أ ـ الأجنبي .
ب ـ العربي النطقي مع وضع جذور المدخل بين معقوفتين .
المرحلة السابعة (الاستنساخ) :
(أ) طباعة القائمتين (أجنبي عربي) و (عربي أجنبي) .
(ب) توزيع القائمتين للاستشارة .
المرحلة الثامنة (فحص الملاحظات) :
(أ) جمع الملاحظات وتصنيفها وترتيبها .
(ب) استدعاء لجنة المختصين إلى المعهد لدراسة هذه الملاحظات .
المرحلة التاسعة (الطبع) :
(أ) إصدار الطبعة الأولى التجريبية .
(ب) إصدار طبعات متوالية باعتبار :
١ ـ ما يثبت من المصطلحات .
٢ ـ إصدار طبعات متوالية باعتبار ما يثبت من المصطلحات ومالا يشيع وما يستجد
منها كل فترة .
وفيما يلي رسم توضيحي لمنهجية أحمد الأخضر غزال لوضع المصطلحات

منهجيـــة وضـــع المصطلحات

(مراحل إعداد المعاجم في معهد الدراسات والأبحاث للتعريب)

[illegible]
81/0 — 13) لترجمة مصطلحات الاتصالات وتعريبها. ويشرف على المشروع لجنة تنسيق مكونة من ثماني إدارات عربية في الاتصالات، ومن منظمات دولية وعربية ، ومنها برنامج الأمم المتحدة للإنماء ، والاتحاد الدولي للاتصالات ، وجامعة الدول العربية ، ومكتب تنسيق التعريب بالوطن العربي . وقد أنجز المشروع ترجمة حوالي (٢٢,٨٠٠) مصطلح في الاتصالات والفضاء . وفق الخطة التي يشرحها الحمزاوي ، وتقوم منهجيته على الركائز التالية[٢٠] :

(١)التوثيق : وهو يشتمل على المصادر والمراجع والوثائق الضرورية للعمل .

(٢)وسائل الوضع وفروعه : وهى الاشتقاق والمجاز والتعريب (المعرب والدخيل) والنحت .

(٣)تقنيات الترجمة : وهى تتطلب عناية خاصة ، وتناول مشاكلها وتقنياتها مع الاستشهاد بنماذج تطبيقية من مصطلحات اللسانيات . وأكد الحمزاوى أن ترجمة المصطلح الواحد بمرادفات عدة أمر وارد لابد من تسجيله والاقتناع به .

(٤)التنسيق (التوحيد) والتنميط : إن قواعد التوحيد ضرورية ، ولكن لابد أن تستكمل بقواعد التنميط . ولعل جهود مكتب تنسيق التعريب بالرباط تطمح لتحقيق الأمل . ولقد وحد حتى سنة ١٩٨٣ قرابة (٧٠) ألف مصطلح فى (٢٣) علما للمرحلتين الثانوية والعالية من التعليم فضلاً عن مشاريع المعاجم التي مازالت تحت الدراسة ، ويعمد مكتب التنسيق إلى مرحلتين فى سبيل توحيد المصطلحات .

الأولى : استقراء جميع مصطلحات العلم الواحد الموضوعة فى العالم العربى ، وعرضها على الاختصاصيين لاختيار الصالح منها بالزيادة أو الاسقاط ، وعرض أعمال الاختصاصيين على مؤتمر تعريب عام ـ متكون من لجان مختصة ـ ومن جلسة عامة تختار ـ بعد النظر والمناقشة ـ مايعتبر أحسن المصطلحات فى تأدية للمصطلحات الأجنبية في مختلف العلوم . ونلمس أن هذه الطريقة الأولى لا تعتمد على مقاييس معينة مقيدة .

الثانية : منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة التي وحدت في ندوة مختصة ، انعقد في الرباط من ١٨ ـ ٢٠ فبراير ١٩٨١ .(٢١) ومن أسس التوحيد اعتماد طرق الوضع من مجاز ، واشتقاق ، وتعريب ، ونحت عند الضرورة وتفضيل الفصيح المتواتر على المعرب ، وتجنب الكلمات العامية ، واختار الصيغة الجزلة الواضحة ، والكلمة التي تسمح بالاشتقاق والكلمة المفردة على المركبة ، والدقيقة على العامة ، والمرادف الذي يقرب من مفهوم الجذر الأصلي . . . الخ .

ونلحظ أن هذه مبادىء عامة لاتختلف عن المبادىء التي سبق لمجمع اللغة العربية أن وضعها وهي متصلة بطرق الوضع ، ومناهج الترجمة كذلك ، فهي صالحة للتأويل والتخريج ، خاصة عند التطبيق ، لذلك نرى أن القضية مازالت تحتاج الى علاج جذري يوحد بين مناهجنا ، وإن كانت مصطلحات اللغة ميدانيا لا يدرك منه شيء حتى يتطور .

التجربة الثالثة : البنك الآلي السعودي للمصطلحات (باسم) التابع لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية (رقم ٥٦٨٥ / م ت) وأهداف (باسم) متعددة الأغراض منها :

أولاً : الاسهام في تعريب العلوم والتقنية بالطرق التالية :

(أ)إعداد معجم آلى لخدمة :

١ ـ مترجمى الأعمال العلمية والتقنية .

٢ ـ قراءة المواد العلمية المكتوبة بإحدى لغات (باسم) الأربع .

(ب)إعداد الجزء العلمى والتقنى من معجم عام للترجمة الآلية .

ثانيا : تهيئة وسيلة مساعدة لعلماء المصطلحات من العرب ، مما يساعد في وضع المصطلحات الجديدة (بناء على المعلومات المتاحة لهم من البنك) . وكذلك في توحيد المصطلحات العربية في مجالات العلوم والتقنية .

ثالثا : المشاركة في إيصال المصطلحات العلمية إلى جماهير المستفيدين من علماء ومتخصصين وغيرهم .

رابعا : تنظيم دورات تدريبية في أساليب معالجة المصطلحات العلمية وتعريبها وفق أسس علمية بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة داخل المملكة وخارجها .

وتشتمل محتويات (باسم) ، أي استمارة إدخال البيانات والمعلومات على :

أولاً : البيانات العامة وتشمل :

(١)الرقم التسلسلي لكل مصطلح حتى تسهل عملية استرجاعه .

(٢)حقل الاختصاص (٦٠ حقلاً : فيزياء ، كيمياء ، هندسة ، طب . . الخ) .

(٣)تاريخ إدخال المصطلح لمتابعته للتعديل والتطور فى ضوء الملاحظات والاستخدام .

(٤)درجة نوعية المصطلح ، ويقصد بذلك مدى الثقة بالمصطلح وبمصادره .

(٥)خبير المصطلحات المسؤول عن البيانات الواردة .

(٦)المدقق أو المراجع للبيانات .

ثانياً : البيانات الخاصة بالعربية والانجليزية والفرنسية والالمانية ، وتشمل على :

(١)المصطلح المختصر- ويوضح تفسير المختصر . أو المصطلح الكامل .

(٢)مصدر المصطلح (المجامع اللغوية والمؤسسات المماثلة عربية أو أجنبية) .

(٣)تاريخ المصدر الذى استقى منه المصطلح .

(٤)رموز التطابق ، والمقصود بذلك درجة تعطى لمدى التطابق بين مصطلح وآخر مقابل له من لغات (باسم) .

(٥)معلومات نحوية وصرفية :

(أ) اسم ، صفة ، فعل ، ظرف .

(ب) مذكر ، مؤنث ، محايد .

(ج) مفرد ، مثنى ، جمع .

(د) الجذر اللغوى أو الأساس .

(٦)معلومات عن الاستعمال فيما اذا كان قيد الاستعمال فى إحدى لغات باسم .

(٧)التعريف أو المثال : يعطى هنا إما تعريف مختصر للمصطلح أو يعطي مثال يوضح استعماله .

(٨)مصدر التعريف أو المثال .

(٩)حصر مرادفات المصطلح .

(١٠)الأضداد : قد يفيد ذكر الضد ، وخاصة في الصفات .

سادساً : انه اذا قال العربي لوكيله « اشتر لي عبدا أسود » فهم منه عدم الشراء للأبيض حتى انه لو اشترى أبيض لم يكن ممتثلا . وكذلك اذا قال الرجل لزوجته « أنت طالق ان دخلت الدار » فهم منه انتفاء الطلاق عند عدم الدخول .

سابعـاً : انه لو كان حكم السائمة والمعلوفة سواء في وجوب الزكاة لما كان لتخصيص السائمة بالذكر فائدة . بل كان ملغزا بذكر ما يوهم نفي الزكاة في المعلوفة ومقصرا في البيان مع دعوى الحاجة اليه . وذلك على خلاف الأصل ، وحيث امتنع ذلك دل على أن فائدة التخصيص بذكر السائمة نفي الزكاة عن المعلوفة .

ثامنـاً : ان الحكم المعلق بالصفة الخاصة نازل منزلة الحكم المعلق بالعلة ولو علق الحكم بالصلة وجد بوجودها ، وعدم بعدمها فكذلك الصفة .

تاسعاً : ان أهل اللغة فرقوا بين الخطاب المطلق والمقيد بالصفة كما فرقوا بين الخطاب المرسل وبين المقيد بالاستثناء ، والاستثناء يدل على أن حكم المستثنى على خلاف حكم المستثنى منه فكذلك الصفة .

عاشراً : انه اذا كان التخصيص بذكر الصفة يدل على الحكم في التنصيص وعلى نفيه في محل السكوت كانت الفائدة فيه أكثر مما اذا لم يدل فوجب جعله دليلا عليه .

الحادي عشر : انه قال ﷺ « طهور اناء أحدكم اذا ولغ فيه الكلب أن يغسله سبعا »[1] فلو لم يدل على عدم الطهارة فيما دون السبع والا لما طهر بالسبع لأن السابعة تكون وارده على محل طاهر فلا يكون طهوره بالسبع ، ويلزم من ذلك ابطال دلالة المنطوق وكذلك اذا قال « يحرم من الرضاع خمس رضعات »[2] لو لم يدل على أن ما دون ذلك لايحرم لما كانت الخمس رضعات محرمة لما عرف في الغسلات .

---

(١) انظر : جامع الأصول في أحاديث الرسول ٧ / ١٠٠ ، وسنن النسائي ١ / ١٧٦ .
(٢) انظر : سنن الترمذي ٣ / ٤٥٥ وسنن النسائي ٦ / ١٠٠ .

(١١) الكلمة الرئيسية : كثيراً ما تتعدد ألفاظ المصطلح الواحد . ونذكر هنا الكلمة الرئيسية في ذلك المصطلح .

ولما كان العمل المصطلحي عملاً جماعياً يحتم تجنب الاضطراب والفوضى ، ويتطلب وضع أسس ومناهج تضمن للمصطلح إقراره واستخدامه بين المتخاطبين والاختصاصيين ـ لا يكفي أن نقتنع بالمنهجية التي تذكرها التجارب السابقة للتوحيد ، بل علينا أن نستكملها بمنهجية واضحة ، يطلق عليها المشتغلون بالمصطلح اليوم (التقييس وأحياناً التنميط) ، ولقد رأينا أن هذا المسلك ، وهو الذي يدعو إليه (محمد رشاد الحمزاوي) يصلح للتجارب الثلاث جميعها لذلك رأينا من المناسب أن نجعلها تعقيباً على ماسبق .

* * *

التقييس* (التنميط) المصطلحي :

العلم نتائج الأمم، والتقنية مرحلة تجريبية تطبيقية لهذا العلم متمثلة في الوسائل المادية والأجهزة الصناعية المتقدمة لخدمة البشرية جمعاء ، ومن الصعب جداً تقدم هذا النوع من التقنية ـ خاصة التقنية الصناعية ـ دون تقييس فكلاهما متمم للآخر .

والمتتبع لجهود علماء اللغة يلحظ أنهم عالجوا التقييس اللغوي واشبعوه بحثاً ، وما التقييس المصطلحي إلا امتداد للتقييس اللغوي ، ويذكرنا بذلك مقولة ابن فارس الشهيرة « ماقيس على كلام العرب فهو من كلام العرب » وحديثا ازداد الوعي بأهمية التقييس وقيمته حتى تعدى قضية التقنية الصناعية إلى أهميته بالنسبة للمصطلح ووضعت له التعاريف والمناهج والطرائق لايجاد أهم وأنجع الوسائل لتوحيد منهجيته عند وضع المصطلحات لأنها أساس وركيزة توحيد المصطلحات ذاتها .

---

* مصطلح التقييس شاع استخدامه بين المصطلحين ويقابل في الإنجليزية Standardization اعتمدته اللسانيات الحديثة فآثرنا استخدامه كما ورد منعاً للبس ، وسيأتي شرحه مفصلاً .

تعريف التقييس[٢٢] التقييس المصطلحي هو العلمية التي تسمح لجهاز رسمي بتحديد مفهوم ما واختيار مصطلح في لغة أو في عدة لغات يسند لهذا المفهوم ويفضل على غيره من المصطلحات بمعنى تخصيص مصطلح واحد لمفهوم علمي واحد ونبذ المترادفات والاشتراك اللفظي وكل ما يؤدي إلى الغموض والالتباس في اللغة العلمية ، ويتحقق بالطرق التالية :

(١) تثبيت معاني المصطلحات عن طريق تعريفها .

(٢) تثبيت موقع كلّ مفهوم في نظام المفاهيم طبقا للعلاقات المنطقية أو الوجودية بين المفاهيم .

(٣) تخصيص كل مفهوم بمصطلح واضح يتم اختياره بدقة من بين المترادفات الموجودة .

(٤) وضع مصطلح جديد للمفهوم عندما يتعذر العثور على المصطلح المناسب من بين المترادفات الموجودة .

وتعريف المنظمة الدولية (ايسو) International Organization For Standardization التقييس بأنه الإجراء الذي يعطي الحلول للمشاكل العصرية المستجدة بشكل أساس في مجالات العلوم والتكنولوجيا والاقتصاد بهدف تحقيق الدرجة المثلى من التنظيم في مجال ما .

ويهتم التقييس المصطلحي بمجالين :

(١) تقييس المبادىء والطرائق المصطلحية ويطلق عليه التدوين المصطلحي Terminography وهو المعالجة المادية للمصطلحات .

(٢) تقييس المصطلحات التقنية والعلمية في مجال واحد من المعرفة أو تقييس معنى المصطلح الواحد الذي يظهر في مواصفة معينة[٢٣] .

ويبين الحمزاوى أن مفهوم التنميط (التقييس) يختلف تماما عما يعني بتوحيد طرق وضع المصطلحات من اشتقاق ومجاز وتعريب ونحت . . الخ) . كما يختلف عن توحيد مناهج الترجمة وفنياتها . ومصطلح التنميط (التقنية والتقييس) الذي يدعو إليه الحمزاوي ـ يقابل بالانجليزية standardization ووضع له فى العربية مرادفات : التوحيد ، والتقييس والمعايرة ، يقول : « المصطلح مأخود من لغة الصناعة ظهر تقريبا فى سنة ١٨٧١ م بالانجليزية والفرنسية ، ويفيد ضبط معيار المادة المصنوعة من حيث

القياس ، والمتانة ، والجودة ، والسلامة ، والقواعد الفنية المعتمدة ، لصنعها والمشروطة لتسويقها . . الخ ، ولقد اعتمدته اللسانيات الحديثة ، وهو يفيد اختيار شكل ، أو استعمال ، أو مصطلح لغوى دون غيره من الاشكال أو الاستعمالات أو المصطلحات السائدة فى ميدان معين ، وذلك بالاعتماد بالخصوص على مقاييس تعتبر شرط كفاية نظرا لأن شروط اللزوم متوفرة فى طرق الوضع ومناهج الترجمة . ولقد أخذناه من (النمط) ، فلقد جاء فى المعجم الوسيط : النمط : الصنف أو النوع ، أو الطراز من الشيء ، يقال عندي متاع من هذا النمط »[٢٤] .

وإذا كان هدف (التنميط) أو (التقييس) اعتماد نظام ييسر عملية اختيار المصطلحات ؛ فإن له شروطاً بعد الاتفاق على طرائق الوضع ومناهجه الترجمة وهي :

(١)قوانين وقواعد موحدة تطبق على جميع المصطلحات .

(٢)الترقيم بإسناد أعداد لكل مصطلح لتميزه عن غيره .

(٣)السرعة فى اختيار المصطلح على نحو ماتمارسه منظمات دولية تعنى بالمصطلح مثل مركز المعلومات الدولي لعلم المصطلح في ڤيينا (Infoterm) .

(٤)تجاوز طرق التوحيد إلى نتائج التنميط لأنه مهما كان الإتفاق على طرق التوحيد ـ فإنها لاتكفى لضمان التنسيق والاتفاق .

ويرى الحمزاوى أن مبادىء التنميط تعتمد على أربعة مبادىء كيفية ، وأربعة مبادىء كمية :

أولاً المبادىء الكيفية :

(١)الإطراد أو الشيوع : وهو يعتمد على رواج المصطلح بين المستعملين له عند عامة الناس ، أو عند المتخصصين .

(٢)يسر التداول : وهو أن يكون اللفظ سهلا ييسر التخاطب والتواصل ، لذا يستحسن ألا يكون طويلاً ، أو مركبا من جملة ، وألا يكون معقد الشكل .

(٣)الملاءمة : وهى عدم تداخل المصطلح مع غيره أى أن يلائم المصطلح المنقول المصطلح الأجنبى .

(٤) الحوافز : وهي كل ما يحفز المستعمل على اختيار المصطلح بسهولة أي يمكن أن يشتق منه ، ومن ذلك صيغته البسيطة ـ تركيبه الصرفي الواضح ـ الاشتقاق منه ـ تجنب الطول والغرابة ، والحوشي ، والنحت الغريب المعقد .

ثانياً : المبادىء الكمية (المقاييس) .

(١) الاطراد أو الشيوع : ويضبط على أساس المصادر والمراجع التي تستخدم المصطلح العربي المقابل بمفهوم أو آخر . فالمصطلح الذي تؤيده خمسة مصادر مقررة يحصل على عشر نقاط ، والمصطلح المؤيد بأربعة مصادر يحصل على ثمانية نقاط ـ وهكذا دواليك ـ وهذا الأسلوب يتطلب جرد وحصر المراجع العربية الموجودة ، وهذا صعب المنال والتحقيق .

(٢) يسر التداول : ويضبط على أساس عدد الحروف الأصول التي يتركب منها المصطلح الموضوع أو المقترح ، ويفضل المصطلح الأقل حروفا ـ يفضل الثلاثي الحروف لتمكنه في العربية ـ والثنائي الحروف ، عشر نقاط ، والثلاثي ، ثمان نقاط . . وللسداسي نقطتان ، وهكذا دواليك .

(٣)الملاءمة : وتضبط بحسب الميادين التي تستعمل فيها المصطلح ـ وكلما اقتصر استخدام المصطلح على ميدان واحد كان ذلك أفضل ، وللمصطلح المستخدم في ميدان واحد عشر نقاط وهكذا نزولا .

(٤)الحوافز : (الاشتقاق) ويتم الضبط حسب المشتقات التي تتولد من المصطلح المقترح وللمصطلح المشتق المولد عشر اشتقاقات عشر نقاط وهكذا نزولاً ، وفيما يلي النموذج التطبيقي لمنهجية الحمزاوي[٢٥] .

وبعد ، فإن جهود المصطلح يطمح لأن يصبح علماً قائماً بذاته ، وهو يعتمد على تضافر جهود الهيئات والمتخصصين ، وليست هذه الجهود التي عرضنا لها إلا نماذج على طريق توحيد المصطلحات وتنميطها وتقييسها ، وهي تتطلب محاور ثلاثة :

١ ـ توثيق مصادر المصطلحات وتزويد المعجميين والمستخدمين بالمعلومات البيليوغرافية عن مصادر المصطلحات كالمعاجم أُحادية أو ثنائية اللغة ، وكذلك المبادىء التي تحكم وضع المصطلح وما يتعلق به من دراسات وبحوث .

٢ ـ توثيق المصطلحات وما يتعلق بها من تعاريف ومفاهيم .

٣ ـ توثيق المعلومات الصادرة من الهيئات والمؤسسات القومية والعالمية المشتغلة

: العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها

وجه الجذاذة 1/25 الرقم

NUMERO

0	0	2	5				

نترح(١) اتفاقية ، يخضع لاتفاقية تم التوصل اليها بمقتضى الإجراء

لفقرة الانجليزية English :

agreement .. subject to obtained under the procedure set forth in

لق عليه بالمشروع (٢)

FR/

... Souw reserve d'un accord obte nu suivant la procedure prev

ترح نهائيا (٣)

I

.. a reserva de obtener el acuerdo indicado en

(R R

ب (التوصل اليها) بدلا من (الحصول عليها) وذلك لأنها تنسجم مع

ترجمة الكلمة الفرنسية (Prevue) الذي يعطي معنى (المنصوص

ن مع الاتفاقيات .

ء) لكلمة (Procedure) لتوافقه .. مفهوم النص .

لمتي (agreement) و (Subject to) لاتفاق المعاجم عليها .

المجمعيين والجامعيين المختصين

للحات عند الضرورة .

وجه الجذاذة 25 / 1

المصطلح الترجمة / الترجمات	المصـــادر والمراجـــع					
اتفاقية ـ اتفاق	20 / مو ص 34					
اتفاقية ـ اتفاق	21 / عص (أ)ص 33					
اتفاقية ـ اتفاق	24 / فن ص 15					
اتفاقية ـ اتفاق	23 / م ع فن هـ ـ ص 10					
يخضع subject to	20 / مو ص 922					
خاضع (لأحكام)	21 / عص (أ) ص 703					
خاضع	24 / م م فن ص 729					
خاضع	23 / م ع فن هـ ـ ص 590					
يحصل على ـ محرز obtain	20 / مو ص 625	8	8	1	9	* 26
حصل ـ يحرز ـ أدرك	21 / عص (أ) ص 489	2	6	8	4	20
حصل على ـ أحرز ـ نال	60 / من ص 709	8	6	1	7	22
احرز ـ نال ـ حصل	23 / م ع فن هـ ـ ص 408	4	8	1	10	* 23
تحت under	20 / من ص 1008	8	8	1	3	20
تحت ـ بمقتضى ـ بموجب ـ حسب	21 / عص (أ) ص 759	4	4	8	6	* 22
تحت ـ بمقتضى ـ بموجب ـ طبق	60 / من ص 969	4	6	1	7	18

ملاحظة : الكلمة المنمطة هي التي يشار إلى مجموعها بنجمة .

بالمصطلحات من مشاريع ومعاجم ودراسات وغير ذلك من المعلومات الضرورية .

ومن أهم أهداف التقييس مايلي :

(١)توفير شامل فى الجهد الانساني والمواد والطاقة . . الخ .
(٢)حماية مصلحة المستهلك من خلال نوعية مناسبة وثابتة للسلع والخدمات .
(٣)السلامة والصحة وحماية الحياة .
(٤)تقديم وسائل للتعبير والاتصال بين جميع الأطراف التي يهمها الأمر .

وهذه الأهداف يمكن أن تشمل التقييس المصطلحي لأن الغرض الرئيس من هذه الأهداف هو أن يدل المصطلح الواحد فى أى لغة وفى أى سياق على مفهوم محدد بين المشتغلين بهذا العلم لضمان التواصل والفهم .

ويحسن أن نشير إلى أن مشكلة المصطلح ليست مقتصرة على اللغة العربية وحدها ، وإنما هى رصيد مشترك بين اللغات الانسانية اليوم . والمصطلح لايعنى تسمية جامعة للمسمى كما يحلو للبعض أو يتمنونه . بل يكفى أحياناً أن يرمز إليه رمزاً ، وقد تختلف الصلة بين الرمز والمرموز إليه قوة وضعفاً من حيث تأدية الحروف للمعانى ، لذلك شاع فى كتب العلم قولهم : هذه الكلمة لغة معناها كذا واصطلاحاً معناها كذا . . ويبقى الأهم بعد ذلك استعمال اللفظ وإشاعته ، فكم من مصطلح موفق لم يكتب له الذيوع وظل حبيس الرفوف ولقد تلقينا مؤخراً رغبة المجمع الأردنى فى إشاعة مصطلح (الحاكوم) Remote control فإذا قدر لهذا اللفظ أن يحيا على الألسن ثبت ورسخ ، وإلا زعزع وفنى .

إن الاصطلاحات من الأمور الوضعية والاعتبارية . فالكلمات المصطلح عليها فى المعانى العلمية لاتدل على تلك المعانى من حيث اللغة دلالة تامة . وليس من الضروري عند الترجمة الحرفية ، بل الأوفق أن نتحرى الكلمة التي يمكنها أن تدل على المعنى المطلوب على أحسن الصور وأوضحها .

العلاقة بين لغة العلم ولغة المصطلح :

لكل علم لغته الخاصة به ، فلغة العلم تختلف عن لغة الأدب والثقافة العامة ، واللغة العلمية لغة تحتوي على عدة مفاهيم مع علاقتها ، والمصطلح هو

أداتها ووسيلتها . انه يظهر لظهور العلم ويتطور بتطوره . فبظهور الاسلام بين العرب ظهرت مصطلحات شرعية كالشهادة ، والصلاة ، والزكاة ، والجنة ، والنار والكفر، والنفاق الخ ، وعندما تشعبت فروع العلم ووعرت مسالكه كان لزاما على العرب التصدى لذلك التحدى مستعينين بإمكانات أهمها تمكنهم من اللغة العربية والاستفادة من وسائل صوغ المصطلح كالاشتقاق والقياس والمجاز والترجمة والتعريب والتوليد والنحت .

يقول الجاحظ (٢٥٥ هـ) وهم تخيروا تلك الألفاظ لتلك المعاني ، وهم اشتقوا لها من كلام العرب تلك الأسماء ، وهم اصطلحوا على تسمية مالم يكن فى لغة العرب اسم فصاروا في ذلك سلفا لكل خلف وقدوة لكل تابع »[٢٦] ويقول في كتابه الحيوان إنّ الناس تركوا مما كان مستعملا في الجاهلية أموراً كثيرة، فمن ذلك تسميتهم للخراج « إتاوة » وكقولهم للرشوة ، ولما يأخذه السلطان « الحملان »

« والمكس » واستحدثوا أسماء لم تكن وإنما اشتقت لهم من أسماء متقدمة على التشبيه مثل قولهم لمن أدرك الاسلام « مخضرم » ، وللأرض التي لم تحفر ولم تحرث إذا فعل بها ذلك « مظلومة » ولمن راءى بالاسلام واستتر بالكفر « المنافق » ولمن لم يحج إلا لعجز وإما لإنكار الصرورة »[٢٧] .

ومن يستعرض تاريخ اللغة العربية يجد أنها استطاعت أن تواجه التحديات وتتغلب عليها وتصبح لغة العلم والثقافة والمجتمع ، ونلحظ هذا من قدرتها على استيعابها لعلوم الهند ، واليونان ، والرومان ، والفرس فى شتى فروع المعرفة من طب وفلك وهندسة وكيمياء ورياضيات .

يذكر أبو الريحان البيروني فى مقدمة كتابه الصيدلة أن العلوم لما نقلت من اليونانية الى العربية ازدادت رونقاً وجمالاً ، وحلت محاسنها فى الأفئدة وجرت مع الدم فى الاوردة[٢٨] .

واستمر اهتمام العرب بالمصطلحات العلمية ، وابرزها قدرة لغتهم على استيعاب العلوم ومصطلحاتها ، كما ظهرت قدرة المؤلفين على مواكبة التطور العلمي، ومن أهم تلك الجهود جهود الخوارزمي في مفاتيح العلوم، وابن سينا في القانون ، وأسرة حنين بن اسحاق ، وغيرهم من المبدعين العرب والمسلمين .

واتصل العرب بلغتهم قرون عديدة معبرين بها عن كل شئونهم وشجونهم الحياتية يقول العقاد « لا يعرف علماء اللغة لغة قوم تراءى لنا صفاتهم ، وصفات أوطانهم من كلماتهم وألفاظهم كما تتراءى لنا أطوار المجتمع العربي من مادة ألفاظه ومفرداته ، في أسلوب الواقع والمجاز »[٢٩] ويقول محمد المبارك : « إن خصائص اللغة العربية وخصائص العرب أنفسهم وشيجة ونسباً »[٣٠] .

ورغم الظروف القاسية التي مرت بها الأمة من استعمار ، وجهل وظلام دامس، وتقصير من العرب أنفسهم تجاه لغتهم حتى تقهقرت وانزوت بل واستبعدت عن الحياة العلمية وحلت اللغات الأجنبية محلها ، إلا أن هذه الصلة والنسب ساعدت على استمرارية العربية وتواصل أهلها، فعندما أنشأ محمد على مدرسة للطب في أبي زعبل ثم نقلت إلى قصر العيني كان التدريس فيها باللغة العربية، واستحدثت الألفاظ والمصطلحات العلمية في مختلف فروع المعرفة متنهجين نهج أسلافهم من اشتقاق ، ومجاز ، وتوليد ، وتعريب ، ونحت الخ . . ولم يمض عقدان من الزمن حتى أصبح العلم عربياً خالص في جميع أنحاء مصر ، وبلغ عدد ماترجم وألف زهاء ستة وسبعين كتابا، امتلأت بألوف المصطلحات، وسارت القافلة زهاء سبعين عاماً حتى دهيت مصر بالاحتلال البريطاني سنة ١٨٨٢ ، وحلت الانجليزية محل العربية ، واستمر الحال إلى اليوم، وأصيبت العرب بجهل بعض أبنائها، وبعقوق آخرين؛ الأمر الذي أبعدها عن ميدان ساحة العلم والمعرفة ، ومنيت بتخلف وركود هائل في علومها المختلفة ناهيك عن مصطلحاتها ومعاجمها ، ولكن مازالت هذه الأمة بخير إلى أن تقوم الساعة ـ حيث ألقى هذا النقص الهائل والتخلف المشين تحديا كبيراً على علماء العربية والمتخصصين المخلصين ورأو ضرورة التصدي لهذا البحر المتلاطم الأمواج من المصطلحات. ولكن كان طابع الفردية أهم مايميز الفترة الأولى، فرجال أمثال رفاعة رافع الطهطاوى ، وأحمد فارس الشدياق ، ومصطفى الشهابي ، وبطرس البستان ، وإبراهيم اليازجي وغيرهم ، تصدوا لهذه القضية ، فنقلوا وترجموا وصنفوا أنواع المعجمات العامة والمتخصصة ، وبلغ عدد الأعمال المعجمية الفردية زهاء (٢٩٧) عملاً ، وفتح هذا الجهد الهائل الباب على مصراعيه للمؤسسات والهيئات والمنظمات ذات العلاقة عربية وغير عربية ، إلا أنه يؤخذ على تلك الجهور التشتت والفوضى حيث لايستفيد أحدهم من عمل الآخر ، ولا تعرف هيئة ماذا تعمل الأخرى ، وأصبحت الحال كما وصفها أمين مجمع اللغة العربية السابق بدمشق بقوله

« إن عملنا يقترب من أن يكون واحات منفصلة ، متباعدة عن الأرض العربية العريضة ، لانتواصل ولاانتكامل ، تبدو خضراء ناضرة إن أنت نظرت إليها وحدها في إطار الصحراء الصفراء التي تحيط بها ، ولكن يعجزك أن تقيم بينهما هذا التكامل وأن تجد لها هذه الوحدة »[٣١] .

تصنيف المصطلحات[٣٢] :

أولا : مصطلحات هي أسماء أعلام تحولت إلى مصطلحات عالمية مثل (امبير) Ampere العالم الفيزيائي الفرنسي المتوفي سنة (١٨٣٦ م) سميت الوحدة الفعلية من قوة السيال الكهربائي باسمه .

ثانياً : مصطلحات مقتبسة من لغات بائدة مثل (أو بسونين) وهي لفظة لاتينية قديما تعني أحضر للأكل ، استعملت لشي في الدم يعلق بالميكروبات فيجعلها أسهل هضماً على الخلايا التي تقضي على الميكروبات .

ثالثا : مصطلحات صيغت على نمط علمي كالاختصار ، مثل أواكس (Awacs) وهي اختصار (Advance warning and Control system) نظام الإنذار المبكر والمتطور . وكذلك الرمز (جتا) المجاور على الوتر ، وأشعة إكس (xRAy) وهكذا دواليك .

ولا تملك اللغات الأجنبية في مواجهة هذه الأنواع الثلاثة أكثر مما تملك العربية فلا مناص من قبولها حرفيا لاسيما النوع الثاني ، وقد تملك بعض التصرف في إحداث النوعين الآخرين طبقاً للقواعد المعروفة في تعريب الأصوات غير العربية .

رابعا : مصطلحات مشتقة من أصول لغوية ذات معنى ، مثل : التحليل Analysis ، ومقاومة Resistance . وهذا النوع يعالج بالترجمة ويشكل من حيث الكم أكثرية المصطلحات . وللعربية مايمكنها من استيعاب المعاني الجديدة كما سنوضحها لاحقا . ورغم اختلاف وتباين هذه الأنواع من المصطلحات إلا أنها تشترك في سمات أهمها :

(١)أن المصطلح : لفظ ، أو رمز موضوع باتفاق أهل الاختصاص للدلالة على مفهوم معين سواء وضع هذا المصطلح ليدل على مفهوم جديد ، أم نقل لفظ من معناه الاصلى الى معنى جديد مع مراعاة العلاقة بين المعنيين ، وهذا المفهوم

لة المركبة :

ملة قد تكون بسيطة وقد تكون مركبة والبسيطة مكونة
سكار علة لتحريم الخمر . والمركبة مثل القتل العمد
ن ، والعلة البسيطة لاخلاف في التعليل بها . انما
ة فقال الامام أبو الحسن الأشعري بأن التعليل لايجوز
تركيب فيه وحجته في ذلك .(١)

ملة لو صح لكانت العلية صفة زائدة على مجموع
مجموع الأوصاف ونجهل كونها علة ، والمجهول غير
، أنها زائدة ، فاما أن يقال حصلت تلك الصفة بتمامها
الأوصاف وحينئذ يلزم أن يكون كل وصف علة لا أن
، وهو خلاف الغرض . واما أن يقال حصلت تلك
أن انقسام الصفة العقلية بحيث يكون لها نصف وثلث

المجتهدون فهل المصيب منهم واحد أم الجميع ؟
كل مجتهد مصيب في اجتهاده أم أن المصيب فيهم واحد
لاجابة على هذا السؤال لابد من التعرض لذكر أمر آخر
جواب ألا وهو هل لله عز وجل حكم في كل مسئلة من
ن قال بأن لله تعالى حكما معينا معلوما فقد قال بأن
ين واحد وما عداه مخطيء . ومن قال : بأنه ليس لله
ا الحكم فيها ما توصل اليه المجتهد باجتهاده . قال :
وبهذا يكون أهل العلم قد انقسموا الى فريقين في هذه
قول كل مجتهد مصيب . والثاني : يقول المصيب واحد
لمنقول عن الامام أبي الحسن الأشعري أنه قال : كل
د علق الشيرازي في شرح اللمع علي هذا القول بأن

---

٣ / ١٠٦٨ .
/ ١٠٤٨ ، والتمهيد في أصول الفقه ٤ / ٣١٤ ، والبرهان
، / ٣٢٦ ، واحكام الفصول في احكام الأصول / ٧٠٧ ومجموع
رح ذريعة الوصول إلى اقتباس زبد الأصول ٢ / ٦٨١ ، وشرح
، والمنخول / ٤٥٣ ، وتنقيح محصول ابن الخطيب ٣ / ٧٣٤ .

الجديد يصبح مصطلحاً عندما يوضع فى الاستخدام . قال السرخسي . « تترك الحقيقة بدلالة الاستعمال عرفاً ، لأن الكلام موضوع للافهام والمطلوب به ماتسبق إليه الأوهام . فإذا تعارف الناس استعماله لشيء عينا كان ذلك بحكم الاستعمال كالحقيقة فيه وماسوى ذلك لانعدام العرف ـ كالمجهول لا يتناول إلا بقرينه »(٣٣) .

ويقول السيوطي : « وأما أهل اللغة العربية فقد كادوا يطبقون على ثبوت المناسبة بين الالفاظ والمعانى »(٣٤) .

إذن فالنشاط الاصطلاحى لايجرى فى فراغ ، فلابد من تحقق مناسبة بين اللفظ ومدلوله حيث « ان المصطلحات لاتوجد ارتجالا ولابد فى كل مصطلح من وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة كبيرة كانت أو صغيرة بين مدلوله اللغوى ومدلوله الاصطلاحي »(٣٥) ؛ ويكفي أن نتعامل مع المصطلح كواقع لغوي . فإذا كان المصطلح يهدف إلى تحديد معنى الدلالة فإنه فى أحيان يكون التماس علة التسمية مدعاة الى التشويش اللغوى . ومن أمثلة التشويش ماذكره الفيروزابادى فى مادة (لوب) عندما عرف الاسطرلاب فقال : « لاب اسم رجل و (اسطر) جمع سطر وهو الخط وهذا اسم يوناني فقال: رجل سطَّر سطراً وبنى عليها حساباً فقيل (أسْطُرُ ـ لاب) ثم مزجا ونزعت الإضافة فقيل الاسطرلاب : معروفة ، والاصطرلاب لتقدم السين على الطاء » ويلاحظ فى هذه الحكاية تكلف شديد فى التأويل ، وقد تنبه لذلك صاحب مفاتيح العلوم فقال : (الاسطرلاب) : معناه مقياس النجوم وهو باليونانية : اصطرلابون و « اصطر) هو النجم ، و« لابون » هو المرآة ، ومن ذلك قيل لعلم النجوم اسطرنوميا »(٣٦) وجاء في المعجم الكبير (اسطرلاب) الأصل يوناني Astrolabium استرلابيون : آلة فلكية كانت تستعمل قديما في رصد الاجرام السماوية ، ثم أطلق الاسم على آلة كان يستعملها الملاحون في القرن الثامن عشر لقياس الزوايا »(٣٧) .

والمثال الآخر على التشويش اللغوي نجده في لفظة ، (سياس) ، فقد ذكر الخفاجي « قيل معرب (سه يسا) وهي لفظة مركبة أولاهما أعجمية والأخرى تركية . ف (سه) بالفارسية ثلاثة ، و (يسا) بالمغُلية الترتيب ، فكأنه قال : التراتيب الثلاثة . وسببه على مافي (النجوم الزاهرة) أن جنكيز

خان ملك المُغل قسّم ممالكه بين أولاده الثلاثة وأوصاهم بوصايا أن لا يخرجوا عليها ، فجعلوها قانونا ، وسموها بذلك ثم غيروها فقالوا (سياسة) ، وهذا غلط فاحش فإنها لفظة عربية متصرفة تكلموا بها قبل خلق جنكيز خان ، وعليه جميع أهل اللغة »[٣٨] .

(٢)إن المصطلح لايدل إلا على معنى واحد . رغم أن اللغة العربية لغة جميع العرب ، إلا أن الانقسام الجغرافى خلق نوعا من الاستقلال المنهجى فى صياغة المصطلح ، وتشتت الجهود حتى ان نفس المصطلحات تعالج من عدة أشخاص وهيئات ومجامع وبالتالي ينتج التعدد ، وتخلق البلبلة وتنشأ الفوضى المنهجية ، وفى هذا إهدار للمال وتشتت للجهود وصعوبة للتصدى للكم الهائل من المصطلحات ، ناهيك عن الفوضى المنهجية .

وقد أدرك العرب هذه المشكلة ، ففى ٢١ / ٥ / ١٩٦٤ وافق مجلس الجامعة العربية على ميثاق الوحدة الثقافية الذى ينص على موافقة « . . . الدول العربية على أن تسعى إلى توحيد المصطلحات العلمية الحضارية ، وعلى أن تساعد حركة التعريب بما يحقق إغناء اللغة العربية على المحافظة على مفهوماتها » .

ولتفادى التعدد والازدواجية أقيمت الندوات وعقدت المؤتمرات لتعزيز مفهوم وفكرة توحيد المصطلح بحيث يصبح لدينا معنى واحد لمفهوم واحد لأن[٣٩] « من دواعي الغموض والالتباس أن تتخذ لفظة واحدة لتأدية أكثر من معنى اصطلاحي واحد، وهذا مما يربك المتعلم ويجعله يتحرى المعنى في سياق الكلام وقد لايجده فيه » فلفظة pitch مثلاً لها عدة معان اصطلاحية مختلفة فى الهندسة فمرة يقصد بها انحدار سطوح الأبنية ، ومرة تعنى مسافة مابين مراكز المسامير ، وتارة يراد بها نسبة ارتفاع عقد البناء الى عرضه ، وطوارأ تعنى القار . ولما كانت هذه معان اصطلاحية مختلفة ، فإذا اريد وضع مقابلات عربية لها فقد يتخذ للمعنى الاول مصطلح (الانحدار) ، وللمعنى الثانى (المدى) ، وللثالث (نسبة العقد) وللرابع (القار) . وفى مثل هذه الحالة لابد من ادراج جميع هذه المصطلحات مقابل كلمة (pitch) فى المعجم الذى يجب أن

مصطلح من هذه لتجنيب العاملين فى العلوم اللبس والغموض .
ب ايضا أن كثيرا مايراد بالمصطلح الاجنبي معنيا التعدية واللزوم
كليهما لاختلاف صيغتهما فيها. ففي مقابل Diffusion مثلاً يقال
شر) ، وفى (Graduation) (تدرج) و (تدريج) ، وفى
) و(تفريق)[٣٩] كما أن « دقة التعبير والتخصيص سبيل من
العلمي الواضح المحدد تحتاج إليه كل أمة في تربية أبنائها على
دقيق الذي يعدهم للعمل والبحث العلمي »[٤٠] .
طلح على معناه يمكن ان نطلق عليها (الحقيقة العلمية) سواء
لحقيقة اللغوية أم كانت من باب المجاز . واللغة كما عرفها ابن
سوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم [٤١] » . ويلاحظ أن سعة
وشموليته اكسب اللغة ارتباطاً بأغراض متحدثيها حيث تتطور
د بركودهم ، فعند نشأة اللغة تقتصر وظيفتها على الألفاظ
لة بالبيئة ، وعندما توضع لفظة لتدل على شيء معين يطلق عليه
نيقة اللغوية) وهى « ماأقر فى الاستعمال على أصل وضعه فى
وقد تنتقل معنى اللفظة من حقيقتها اللغوية إلى حقيقة عرفية أو
سو المعنى الجديد للفظة غير المعنى الأصلي لها .
ي : « فالحقيقة هي الكلمة المستعملة فيما هي موضوعة له من
ع كاستعمال (الأسد) في الهيكل المخصوص ، فلفظ (الأسد)
ولا تأويل فيه ثم يقول : « ولك أن تقول : الحقيقة هي الكلمة
، عليه بنفسها دالة ظاهرة كاستعمال (الأسد) في الهيكل
يقول الخطيب القزويني : « الحقيقة : الكلمة المستعملة فيما
طلح به للتخاطب »[٤٤] .
طلح على الحقيقة العلمية دلالة تطابقية ، سواء تكّون المصطلح
ة أو من حروف مختصرة ، أو من رمز ، أو من رقم حسابي فى
أو حتى من اسم شخص ، ففى هذه الحالة يتناسى جانب
ى ، ولاتذكر الا الحقيقة العلمية .
لفقرة، نقول: إن ترجمة الأصول الإغريقية واللاتينية ـ مثلاً ـ
وصوغ مصطلح عربي منها ، يعطيان مصطلحاً ناقصا فى

معناه، فالمصطلح العلمي لم يعد باقيا في حدود معاني أصوله الإغريقية واللاتينية، بل نما بمفهومه العلمى باطراد الموضوع العلمى ، وأصبح بعيدا عن مدلوله الاول ، ومثال لذلك : « كلمة (الأكسجين) . أصل معناها (مكون الصدأ) ، ثم لم يصبح أحد يفكر فى هذا المعنى بعد أن علم كل شىء عن صفات الأكسجين ، ولو علم فى أول الأمر أنه (مكون الحياة) لصح أن يسمى (بيوجين) والواقع أن اختيار العلماء للأسماء لم يكن لسبب علمى خاص ، وانما هى وسيلة يلتمسونها لوجود الكلمة »[٤٥] .

إن انتقال العلوم والتقنية الحديثة إلى العربية باق مادامت مصادر التقدم العلمي والتقني تكتب بلغات المبدعين أيا كانت لغاتهم . وهم على أية حل ينتسبون إلى كل الأمم . ومن هنا أيضاً نستطيع تفهم المبادىء الأساسية لاختيار المصطلح التي أقرها مجلس مجمع اللغة العربية بالقاهرة ومؤتمراته ، في الدورة الخامسة والأربعين ، وهى[٤٦] :

(١)الالتزام بما أقره مجلس المجمع ومؤتمره من نهج أو أسلوب وضع المصطلحات العلمية وتعاريفها .

(٢)الوفاء بأغراض التعليم العالى ومطالب التأليف والترجمة والثقافة العلمية العالية باللغة العربية .

(٣)الحفاظ على التراث العربي ، وخاصة مااستقر من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث .

(٤)مسايرة النهج العلمى العالمى فى اختيار المصطلحات العلمية ، ومراعاة التقريب بين المصطلحات العربية والعالمية لتسهيل المقابلة بينها للمشتغلين بالعلم وللدارسين .

وقد نظم مكتب تنسيق التعريب التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى ١٨ ـ ٢٠ شباط (فبراير) ١٩٨١ م فى الرباط ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة ، شارك فيها : المجامع اللغوية الأربعة ، وهيئات من وزارات التربية والتعليم التونسية والجزائرية والعراقية ، وأمانة التعليم الليبية ، وجامعة محمد الخامس في الرباط، واللجنة الوطنية المغربية، ومعهد الدراسات والأبحاث للتعريب في الرباط، ودوائر التربية والتعليم العالي بمنظمة التحرير الفلسطينية، واللجنة السورية للمواصفات والمقاييس . وبعد أن نظرت الندوة فى المنهجيات

والبحوث المقدمة من المجامع اللغوية والمؤسسات المختصة والباحثين ، أقرت المبادىء الأساسية فى اختيار المصطلحات العالمية ووضعها ، وهى[٤٧] :

(١)ضرورة وجود مناسبة ، أو مشاركة ، أو مشابهة ، بين مدلول المصطلح اللغوى ومدلوله الاصطلاحى ، ولايشترط فى المصطلح أن يستوعب كل معناه العلمى .

(٢)وضع مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد ذي المضمون الواحد ، في الحقل الواحد .

(٣)تجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد فى الحقل الواحد ، وتفضيل اللفظ المختص على اللفظ المشترك .

(٤)إستقراء وإحياء التراث العربي وخاصة مااستعمل منه ، أو مااستقر منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث ، وماورد فيه من ألفاظ معربة .

(٥)مسايرة المنهج الدولى فى اختيار المصطلحات العلمية :

(أ) مراعاة التقريب بين المصطلحات العربية والعالمية لتسهيل المقابلة بينهما للمشتغلين بالعلم والدارسين .

(ب) اعتماد التصنيف العشرى الدولى لتصنيف المصطلحات حسب حقولها وفروعها .

(ج) تقسيم المفاهيم واستكمالها وتحديدها وتعريفها حسب كل حقل .

(د) اشتراك المختصين والمستهلكين فى وضع المصطلحات .

(هـ) مواصلة البحوث والدراسات لتيسير الاتصال بدوام واضعي المصطلحات ومستعمليها .

(٦)استخدام الوسائل اللغوية فى توليد المصطلحات العلمية الجديدة بالأفضلية طبقا للترتيب التالى : التراث فالتوليد (لما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت) .

(٧)تفضيل الكلمات العربية الفصيحة المتواترة على الكلمات المعربة .

(٨)تجنب الكلمات العامية الا عند الاقتضاء بشرط أن تكون مشتركة بين لهجات عربية عديدة وأن يشار إلى عاميتها بأن توضع بين قوسين مثلاً .

(٩)تفضيل الصيغة الجزلة الواضحة ، وتجنب النافر والمحظور من الألفاظ .

(١٠)تفضيل الكلمة التى تسمح بالاشتقاق ، والنسبة ، والاضافة والتثنية والجمع على الكلمة التى لاتسمح به .

(١١)تفضيل الكلمة الدقيقة على الكلمة العامة أو المبهمة ومراعاة اتفاق المصطلح العربي من المدلول العلمي للمصطلح الأجنبي ، دون تقيد بالدلالة اللفظية للمصطلح الأجنبي .

(١٢)في حالة المترادفات أو القريبة من الترادف تفضل اللفظة التي يوحي جذرها بالمفهوم الأصلي بصفة أوضح .

(١٣)تفضل الكلمة الشائعة على الكلمة النادرة أو الغريبة إلا إذا التبس معنى المصطلح العلمي بالمعنى الشائع المتداول لتلك الكلمة .

(١٤)عند وجود ألفاظ مترادفة أو متقاربة في مدلولها ينبغي تحديد الدلالة العلمية الدقيقة لكل واحد منها ، وانتقاء اللفظ العلمي الذي يقابلها .

(١٥)ويحسن عند انتقاء مصطلحات من هذا النوع أن تجمع كل الألفاظ ذات المعاني القريبة أو المتشابهة المدلالة ، وتعالج كلها مجموعة واحدة .

(١٦)مراعاة ما اتفق المختصون على استعماله من مصطلحات ودلالات علمية خاصة بهم ، معربة كانت أو مترجمة .

(١٧)التعريب عند الحاجة وخاصة المصطلحات ذات الصبغة العالمية كالألفاظ ذات الأصل اليوناني ، أو اللاتيني ، أو أسماء العلماء المستعملة ، أو العناصر والمركبات الكيماوية .

(١٨)عند تعريب الالفاظ الأجنبية يراعى مايأتى :

(أ) ترجيح ماسهل نطقه فى رسم الألفاظ المعربة عند اختلاف نطقها فى اللغات الأجنبية .

(ب) التغيير فى شكله ، حتى يصبح موافقاً للصيغة العربية ومقبولا للذوق العربى .

(ج) اعتبار المصطلح المعرب عربيا ، يخضع لقواعد اللغة ويجوز فيه الاشتقاق والنحت وتستخدم فيه أدوات البدء والالحاق مع موافقته للصيغة العربية .

(د) تصويب الكلمات العربية التى حرفتها اللغات الأجنبية باعتماد أصلها الفصيح .

(ه) ضبط المصطلحات عامة والمعرب منها خاصة بالشكل حرصاً على صحة نطقها ودقة أدائها .

واشتملت الندوة كذلك على ثمانية اقتراحات عامة تضمنت متابعة البحوث والدراسات فى ميدان المصطلحات ، وعقدت الندوات ، وكونت لجنة تحضيرية لإعداد ورقة عمل فى الحروف والاتجاهات والرموز والعلامات المستعملة فى العلوم

ية مستقلة . ودعت الى تكوين واشتراك مختصين فى وضع
سيا الاصطلاحيون واللغويون والمعجميون والاختصاصيون
ميون حتى يصبح وضع المصطلحات تخصصا لاهواية .
حقيقته وماهيته :

لأمة العربية ، وصحوتها من سباتها العميق ، ومحاولة كسر الحواجز
على الامم المتقدمة ، وهى تحاول جاهدة وتسعى فى غير هوادة أن
، المعبر عن الحضارة المعاصرة بكافة فروعها ومجالاتها . وتحقق نجاحاً
ن ، لكن السفينة اصطدمت بعدة عقبات أهمها « قضية تعدد
ا التعدد لعدة اسباب : اما لاختلاف مصادر الثقافة أو لواضعى
لتعصب إقليمي نتج عن الانقسام الجغرافى للامة العربية ـ فالمغرب
فرنسية ويعول عليها كثيرا بينما المشرق العربى يعول كثيرا على اللغة
ختلاف المنهج عند وضع المصطلحات كاللجوء الى الترجمة الحرفية
لامر تعقيدا هو سعة اللغة ومرونتها وطواعيتها ، وفيما يلي بعض
ه الظاهرة : نقل المصطلح الانجليزى (Expectation of life) ،
(توقع الحياة) ونقله آخرون بأمل الحياة ترجمة حرفية عن المصطلح
بينما المقصود به معدل أعمار فئة محدودة من الناس ولدوا فى فترة
أخرى ، والمصطلح العلمى الدقيق لهذا المفهوم هو (العمر
عمر المتوقع)[٤٨] .

Fun) يستعمل للدلالة على المتغير التابع لمتغير مستقل ، واستعمله
التابع) بينما المصريون أطلقوا عليه (الدالة) واستعمله الباحثون
قتران)[٤٩] .
(Hydraulic) ترجم إلى نصف القطر المائي ، ونصف القطر
لمراد بالتسمية مساحة مقطع القناة مقسومة على محيطها المبلول مهما
القناة ، وحاصل القسمة لا يساوي نصف القطر وإنما يساوي
طر أي ربع القطر . ومصطلح (Metacenter) ترجم إلى المركز
ح المركز الفوقي أو الأعلى ، ويبدو أن سبب الخلط هو أن السابقة
ن) ولكن من معانيها أيضا بعد أو فوق وهو المعنى المقصود[٥٠] .

ومصطلح (Aids) مرض نقص المناعة المكتسبة ، عرف المشرق العربى (بالايدز) وفي المغرب (بالسيدا) (SIDA) ، وكذلك الحال بالنسبة لمنظمة الاقطار المصدرة للنفط اطلق عليها المشرق العربي (أوبيك) وفى المغرب العربى اطلق عليها (اوبيب) .

ومن الخلط في الترجمة ترجمتهم للمصطلح (Voile du palais) بشراع الحنك وقد استعمل ابن سينا في كتاب (أسباب حدوث الحروف) عبارة «صفاق الشجر» والصفاق هو جلد البطن الرقيق ، والشجر هو مفرج الفم ، ورغم غموض هذا التعريف إلا أن النسبة إليه تطلق على جنس من الحروف مخرجها كلها من وسط الحنك وعليه فإن تسمية «صفاق الشجر» تسمية جد لائقة . وعرف مصطلح (Feature) (بملامح) و (Vocal Cords) ترجمت Cords بمعنى الحبل ، ومصطلح (Variant) أو (allophone) استعمله العرب بمعنى (الوجه) من وجوه الأداء ، و(المخرج)[٥١] .

وهناك ألفاظ مختلفة الدلالة ولكنها تبدو وكأنها واحدة فلفظة (Fertility) الانجليزية يقابل لفظ (Fecondite) الفرنسية ، ولفظة (Fecundity)الانجليزية يقابله (Fertilite) الفرنسي ، والمعنى العربى للأول (الالقاح) والثانى (الخصب) .[٥٢]

ورغم أهمية المصطلح ـ وأن المصطلحات تمثل الجزء الأكبر فى لغة العلوم والتقنية إذ أن حوالى ٨٠ ٪ من ألفاظ لغات البلدان المصنعة ألفاظ متخصصة يستعملها العلماء والمهندسون والمهتمون وغيرهم من أهل الاختصاص ـ إلا أن ظاهرة تعدد المصطلح لايجب أن تشكل عائقاً يحول دون استخدام اللغة القومية فى جميع الحقول والمجالات ، فالمصطلحات المتعددة لمفهوم واحد تستخدم جنبا الى جنب ردحا من الزمن ولاتلبث أن تطغى مصطلحات على أخرى . ففى هندسة البناء اطلق على الخرزة التى تلبس حول الحافه الداخلية للشباك المتزلق لمنع جزئية الداخل والخارجى من التأرجح الى داخل الغرفة بالمصطلحات (guard bead) و (guide bead) و (inner bead)و (window bead)و (baton)و (inside stop)و (stop bed) . كما أطلق على الخشبة المائلة لإسناد مابين عارضتي السلالم العريضة بالمصطلحات (carriage) و (string) و (rough) و (bearer) و (stair horse)وفي

ستخدمت المصطلحات (bowk) و (hoppit)و (hibble)و
sinking bu( )للدلالة على الدلو المستخدم لرفع الماء والحجارة
جم[٥٣] .

بأن تعدد المصطلحات يعيق المسيرة ، إلا أنه في ظل الظروف
ي واللغة العربية فلا مناص من دفع المسيرة إلى الامام متفائلين بأن
ول ، ولا مشاحة في الاصطلاح كما عبر عن ذلك ، قدامة ابن
ني لما كنت آخذ في استنباط معنى لم يسبق إليه من يصنع لمعانيه
سماء تدل عليها ، احتجت إلى أن أضع لما يظهر من ذلك أسماء
ذلك، والأسماء لامنازعة فيها إذا كانت علامات فان قنع بما وضعته
لي من أبى ماوضعته منها ماأحب فليس ينازع في ذلك »[٥٤] وقال
ا الاختراع فهو مااخترعت له العرب اسما مما لم تكن تعرفه فمنه
عندهم كتسميتهم الباب في المساحة باباً و الجريب جريبا والعشير
بته وكان أصل اسمه أعجميا كالقسطاس المأخوذ من لسان الروم
من لسان الفرس ، والسجيل أيضا المأخوذ من كلام الفرس .
علما واستنبط شيئا وأراد أن يضع له اسما من عنده ويواطىء من
له أن يفعل ذلك . ومن هذا الجنس اخترع النحويون اسم الحال
والتمييز ، وأخرج الخليل لغات العروض فسمى بعض ذلك
لمديد وبعضه الهلاج وبعضه الرجز »[٥٥] .

المصطلح أم توحد فالقول الفصل فيه هو استخدامه ، فلا يكون
إلا بعد وضعه واستخدامه وإلا لايعدو كونه لفظة لاتلبث أن تندثر
وهذا ماأثبته الأولون والمعاصرون. يقول ابن جني : « الحقيقة
على أصل وضعه في اللغة »[٥٦] ، ويقول عبدالقاهر الجرجاني :
ماوقعت له في وضع واضع، وإن شئت قلت في مواضعه ـ وقوعا
يره فهي حقيقة. وهذه العبارة تنتظم الوضع الأول وماتأخر عنه
لة من العرب أو في جميع العرب أو في جميع الناس مثلا أو تحدث
ى أمثلة لمصطلحات لها عدة مفاهيم إلا أنها زالت وبقى مصطلح
الاستخدام . فمثلا مصطلح (relative density) الكثافة النسبية

فى الفيزياء كاد أن يتغلب على مصطلحى (specific gravity) و (specific density)
لأنه أوضح وأجدر بالبقاء . ومصطلح (roughness) الدال على خشونة سطوح
القنوات فى علم الرى وجريان الموائع - تغلب على مصطلح (rugosity) . كما زال
مصطلح (FLuxion) وبقى مصطلح (derivative)، واستخدام العلماء قديما
مصطلح (مال) للدلالة على المربع فى الرياضيات فحل محله (مربع) ، وزال
مصطلحا (العذر) وبقى (المفعول لأجله) في اللغة . وبقي مصطلح (علم الفلك)
وزال مصطلحاالهيئة) و (الاسطرونيا) وبقي مصطلح (المياه الجوفية) وزال
مصطلح (المياه الخفية) كما زال مصطلح (علم الأنساب) وبقى مصطلح (علم
المثلثات) . . إلى غيره ذلك من الأمثلة(٥٨) ،

منهج مقترح :

تستخدم دول العالم الغربى - دون استثناء - لغاتهم فى التعليم وكذا الحال
ينطبق على كتلة العالم الشرقي ، بل معظم دول العالم التي تحترم نفسها وكيانها
كألمانيا ، وهولندا ، والدانمارك ، وأسبانيا ، وإيطاليا ، وفلندا ، وروسيا ،
ورومانيا ، والمجر حتى إسرائيل تستخدم لغتها في التعليم في جميع الحقول وفي جميع
المستويات ، ويخرج من هذه الظاهرة العالم العربى - باستثناء سوريا - . فهل العرب
وعوا أهمية العلم وضرورته فى عالمنا المعاصر ولهذا لجأوا الى اللغات المتقدمة وهجروا
لغتهم كما يزعمون ؟ هل الدول الأخرى أخطأت عندما استخدمت لغاتها حتى لو لم
تكن إحدى تلك اللغات لغة علوم وتقنية كما هو الحال فى الدول الصغيرة كألبانيا ؟ .
لانشك قطعا فى حب العرب للغتهم ، أو على الأقل غالبيتهم - ولكن من الحب
ماقتل ! فالحب وحده لايكفى ، فلا بد من خطة عربية موحدة تتفاعل مع قضايا
اللغة بشكل عام والمصطلح بشكل خاص . وتعتبر من تجارب الآخرين الذين تصدوا
لقضايا لغاتهم ومصطلحاتهم ، فمشكلة المصطلح ليست مقتصرة على اللغة العربية
بل يشترك فيها معظم لغات العالم ولكن ليس بنفس الصعوبة . فكندا مثلاً تعتبر من
أنشط الدول تصديا لقضية المصطلح ، فلم تكتف بالترجمة والنقل واستخدام
الوسائل الاخرى ، بل خطت خطوات جادة فى سبيل تذليل الصعاب أمام
المصطلح، وأهم خطوة اتخذتها هي تدريس مادة علم المصطلح في جامعة (لافال)
فى كويبك . كما أن هناك مالايقل عن تسع مؤسسات جامعية غير كندا تدرس هذا
العلم كالاتحاد السوفيتي وفرنسا والولايات المتحدة الامريكية والمانيا

قال : ان هذه بقية اعتزال بقي في أبي الحسن رحمه الله وجاء في فواتح الرحموت قوله :[1] كل مجتهد في المسئلة الاجتهادية مصيب عند الشيخ الأشعري كما قال أهل العراق وقال أهل خراسان لم يثبت عن الأشعري بينما جاء في المسودة[2] أنه حكى عن أبي الحسن الأشعري قولان . وجاء في مجموع الفتاوي[3] أنه أحد قولي الأشعري وأشهرهما .

أقول : لعل الراجح أن أبا الحسن الأشعري يقول بتصويب المجتهد وذلك لأن أكثر المصادر نقلت عنه ذلك . وقد استدل الامام أبو الحسن الأشعري بالأدلة الآتية :

أولا : قوله تعالى ﴿ ما قطعتم من لينة أو تركتموها قائمة على أصولها فبإذن الله ﴾[4] . وجه الاستدلال : أن الله عز وجل قد أخبر أن القطع والترك بأمر الله تعالى فهما صوابان مع كونهما ضدين .

ثانيا : استدل بقوله صلى الله عليه وسلم « أصحابي كالنجوم بأيهم اقتديتم اهتديتم »[5] وجه الاستدلال أن كل واحد منهم على الصواب في اجتهاده .

ثالثا : أن الصحابة الكرام رضي الله عنهم اختلفت في مسائل حدثت في زمانهم وفي حوادث شتى فأقر بعضهم بعضا على الخلاف ولم يظهروا في ذلك التبري والتغليظ كما فعلوا ذلك في حق من أباح الخمر ، وكما فعلوا في حق ما نعي الزكاة ، فانهم غلظوا في القول ولم يقروهم على ذلك ، ولما لم ينقل من جهتهم التبري والتغلظ في القول في شيء من الحوادث دل على أن كل مجتهد مصيب وأنهم كانوا يرون المختلفة كلها حق .

---

(١) انظر : فواتح الرحموت ٢ / ٣٨٠ .
(٢) انظر : المسودة / ٤٤٧ ، وكذا الأحكام للآمدي ٣ / ٢١٩ .
(٣) انظر : مجموع الفتاوي ١٩ / ٢٠٥ .
(٤) الحشر / ٥ .
(٥) انظر : المعتبر / ٨٠ .

وتشيكوسلوفاكيا . ومن أكبر وأهم المؤسسات والمراكز الدولية التي تعنى بالمصطلح مركز (انفوتيوم) المركز الدولي للاعلام المصطلحي (بفينا) الذي استحدث شبكة برامج هامة أطلق عليها (Termnet) لتتولى البرامج التالية :

(١) برنامج لتطوير نظرية المصطلح ونشر المبادىء المصطلحية ، ووضع مناهج تدريبية بالتعاون مع اللجنة المعينة بالمصطلحات .

(٢) برنامج تعاوني يجمع بين أهل الاختصاص والمصطلحين لوضع المصطلحات الجديدة وقيدها لسد الحاجة .

(٣)برنامج لتسجيل وخزن وتوزيع المعطيات المصطلحية كثبت المراجع المصطلحية وقوائم بالخبراء والمؤسسات المهتمة بالمصطلح ، وتسجيل المترادفات والمقابلات والتعاريف السياقية .(٥٩)

ولكى تساير الأمة ركب الحضارة وتضيق الفجوة العميقة التى تركتها المصطلحات المتراكمة نتيجة الكم الهائل والفيض المستمر من العلوم والتقنية الذى تنتجه الامم التقدمة ، فلا بد من إعداد جيل متخصص إعدادا مهنيا وعلميا وفنيا للتصدى لقضايا اللغة بشكل عام وقضية المصطلح على وجه الخصوص .

ولاشك أن المجامع والجامعات والمؤسسات المماثلة تتحمل مسؤولية جسيمة في الاسهام فى قضية المصطلح ، ورغم تصدى المجامع والمؤسسات والهيئات لقضية اللغة عامة والمصطلح خاصة إلا أن عملهم يصل متأخرا بينما يحتاج المستخدمون المصطلحات بسرعة ولايسعهم الانتظار الطويل. فالانفجار المعرفي الهائل لايرحم، وبالتالي اضطر بعضهم إلى التصدي لها دون دراية ومعرفة بالأسس والقواعد والمنهجية المثلى لهذا العلم . ويصف الدكتور جواد طريقة المجمع بقوله : « وطريقة المجمع فى دراسة المصطلحات وإقرارها ووضعها هى أن يدرس المصطلح المعروض عليه فى لغة الاختصاص ويتعرف أصله ونشأته، ثم يسمع رأي المتخصصين فيما اختاروه من كلمات عربية مناسبة ، ثم يستعرض ماورد فى الكتب العربية قديمها وحديثها لغوية كانت أو اختصاصية من كلمات موافقة له مما قد يفى بالمراد ، فإذا وقف على كلمة مناسبة له مؤدية للمعنى الاصطلاحى ورأى فيها الرشاقة والسلامة ـ أعنى أنها عربية يألفها الذوق ـ عقد رأيه وبتّ في الأمر . على أن من عادة المجمع أن يرى رأيا في مصطلح ولايبت فيه إلا بعد الوقوف على آراء البلاد العربية الاخرى فيه لعل لها

اجتهادا فيه أصوب من اجتهاد وأقوم أو كلمة أصح وأحكم[٦٠] .
وقد قرر المجمع « أن لا يثبت مصطلحاً إلا بعر مرور ستة أشهر على تاريخ نشر ليتسنى له دراسة الآراء التي تبدى في شأنه . وفي ضوئها يقرر المجمع ما يراه صالحا للاستعمال[٦١] .

وقد أدرك المجمعيون أهمية توحيد المجهود والسرعة في وضع المصطلحا وجعلها جاهزة للمستخدمين فى وقت قياسي ، وأنشأوا مكتب تنسيق التعريب الوطن العربي ، ووحدوا المجامع بإنشاء اتحاد المجامع العربية وخففوا من اجراءا وضع المصطلح . وبالرغم من هذا كله إلا أن لغتنا مازالت أسيرة لم يفك قيدها وجهود المجامع والهيئات والمؤسسات المماثلة الجبارة مازالت حبيسة الرفوف وبطو كتب المعاجم وأهل الاختصاص بينهم من ينتظر المجامع والمؤسسات المماثلة أن تم بالمصطلحات ، ومنهم من يتصدى لها دون وعى أو فهم ، ومنهم من ينتقد ويص جام غضبه على علماء اللغة وأنهم غير قادرين على صوغ مناهجهم . إذن فالمشك مازالت قائمة ولابد أن يتصدى لها فئة معينة والفئة المرشحة ـ فى نظرنا ـ هى أه الاختصاص لأنهم هم المستهلكون الحقيقيون لهذا الانتاج ، والتصدي للمشكلة غياب هذه الفئة لن يؤتى ثماره كما ينبغي ، كما أن التعاون بينهم وبين علماء اللغة يبلغ الدرجة المتوخاه ، اذن فالواجب أن يتصدى أهل الاختصاص كل في حقله ه القضية ليتمكنوا من سد حاجاتهم فإذا استطاعوا صوغ مصطلحاتهم واستعملوها مؤلفاتهم ومحاضراتهم تمكنوا من التواصل فيما بينهم ، وبالتالي فتطور اللغة وقدرا على استيعاب المعرفة الانسانية مرهون بجهود هؤلاء فكما يُقال (أعط القو باريها). ولكي يستقيم أمر القوس لابد أن يكون باريها متمكناً عارفا بطبيعة ا كما كان الحال لدى السلف فلم ينتظروا أحداً ليصوغ لهم مصطلحاتهم ، ولم يؤ قط بأن اللغة حكر على أفراد أو فئة دون أخرى ، فهى أمر مشاع للجميع ، فصا مصطلحاتهم لانفسهم وطوروها مع الزمن حتى أصبحت اللغة مطواعة مرنة ايديهم. والمستعرض لجهود ابن سينا والخوارزمي والرازي وغيرهم على سبيل الم يرى أن المصطلح لم يكن عقبة كأداء امامهم فاستخدموا المغناطيس وهو الحجر الذ يجذب الحديد ، والبوطق والماشق وهما آلة للتذويب، والموسيقى وهي تال الألحان، واللفظة يونانية. والاصطراب، ومعناه مقياس النجوم وهو باليونانيا

واصطر هو النجم ولابون هو المرآة ومن ذلك قيل لعلم النجوم
» ، والأوج وهو أرفع موضع من الفلك الخارجي للمركز ، وهي كلمة
ى (أوك) وقيل (اورة) . والهندسة وتعنى المقادير ، قال الخليل :
ي يقدر مجاري القنى ومواضعها حيث تحتفر ، وهو مشتق من الهندزة
ة فصيرت الزاي سينا في الاعراب لأنه ليس بعد الدال زاياً في كلام
وقفهم شيء حتى أن ابن سيناء أطلق على عظم في الرقبة « العظم اللامي »
لام اللاتينية ، وسمى الغضروف من غضاريف الحنجرة بـ « العظم »
م له » ، لأنه لم يعثر له على تسمية مناسبة لكنه لم يقف أمام أي مصطلح
اخترع له اسماً مستعينا بوسائل اللغة في صوغ المصطلحات .

مص العارف والمدرك لقضايا لغته وأسرارها لاشك أقدر على التصدى
لح فى حقله وهذا مالمسناه فى السلف وأثبته الخلف أمثال الدكتور حسنى
. الخطيب ، ومصطفى الشهابى ، وحسن حسين فهمى ، وجميل الملائكة
. ، وغيرهم مما يضيق المجال عن ذكرهم .

الأولى أن يتولى المتخصصون هذه المهمة لا اللغويون ، ولكن مشكلتهم
ي الافتقار إلى الأساس اللغوي والتمكن من اللغة وأسرارها وطبائعها ،
سم للتصدي لهذه القضية سهل جدا .

. وبالله التوفيق أن العرب المتخصصين في الطب والهندسة والفيزياء
لرياضيات وبقية العلوم تلقوا تعليمهم باللغة الانجليزية أو الفرنسية
باللغات الأخرى (الألمانية / الروسية . . الخ) ونفترض أنهم مدركون
التعليم ـ الانجليزية أو الفرنسية ، وكذلك نفترض أيضا أنهم يجيدون
ن بقى إعدادهم الإعداد اللغوي الذي يؤهلهم للارتقاء بهذا العلم عن
ج أكاديمي يمنح درجة علمية كالماجستير أو الدبلوم ، تتراوح مدة هذا
سنتين إلى ثلاث سنوات ، ويجب أن يحقق هذا البرنامج الأهداف

لثقة في نفوس الدارسين في لغتهم ، وأنها قادرة على استيعاب العلوم على
ب أجناسها وأشكالها . وفي اعتقادنا أن هذا أول هدف يجب تحقيقه ،

وعدم التقليل من أهميته لأن المتتبع لقضايا اللغة يلحظ أن مجموعة لا يستهان بها من العرب ليس لديهم القناعة الحقيقية بضرورة استخدام اللغة العربية في التعليم كما أنه ليس لديهم الحماس للغتهم على الإطلاق ، واقتصر أداؤهم في التدريس والبحث على استيراد التقنية ومفاهيمها ، ولعل موقف هذه الفئة في لغتهم و (من زرع الشوك لا يحصد إلا الزؤان) كما يقال : ثانيهما : فقدان الثقة وروح الانهزامية التي طغت على بعضهم حتى أن أيقنوا أن اللغة غير قادرة على الوفاء بمتطلبات العصر ولعل ذلك ناتج عن انحسار اللغة وتقهقر الدول العربية نتيجة أثر الإستعمار فيهم .

وهذه نتيجة طبيعية تصيب الأمة المنهزمة تقنيا وهذا ما أطلق عليه في علم اللغة وقف أهل اللغة تجاه لغتهم « Attitude of the people toward their language

يقول ابن حزام : « أن اللغة يسقط أكثرها ويبطل بسقوط دولة أهلها ، خول غيرهم عليهم في مساكنهم ، أو بنقلهم عن ديارهم واختلاطهم بغيرهم ، نما يفيد لغة الأمة وعلومها وأخبارها قوة دولتهم ونشاط أهلها وفراغهم ، وأما إن مت دولتهم وغلب عليهم عدوهم واشتغلوا بالخوف والحاجة والذل وخدمة عدائهم فمضمون منهم موت الخواطر ، وربما كان ذلك سبب لذهاب لغتهم ونسيان سابهم وأخبارهم وبيود علومهم وهذا موجود بالمشاهدة معروف بالعقل سرورة »[٦٢] وقد رشح هذا المفهوم علماء الاجتماع وعلى رأسهم ابن خلدون حيث قول : ان المغلوب مولع بتقليد الغالب .

(٢) تعليمهم أسرار اللغة وخصائصها ومرونتها ليكشفوا عن مكامنها ويسخروها لخدمتهم وخدمة العلم والأمة جمعاء .

(٣) تدريبهم على صوغ المصطلحات والوسائل المتبعة في ذلك واطلاعهم على جهود الدول في هذا المضمار والخطوات التي اتبعوها لحل قضية اللغة .

(٤) تدريسهم نظريات المصطلح وعلومه ومفاهيمه ، والمصاعب التي تواجه اللغة من خلاله ليغوصوا في أعماقه ويتمكنوا من تطويعه واستخدامه .

(٥) تدريبهم على أحدث الوسائل والطرق في التقييس المصطلحي وآخر ما استجد في هذا المجال ليتمكنوا من استحداث ما يلائم لغتهم ليجعلوها طيعة مرنة .

وأهم الأولويات التي يطرقونها ما يلي :

١ ـ إرساء وتعميق المنهجية العربية لعلم المصطلح ونظرياته ، وتوحيد السياسة العامة للمصطلح .
٢ ـ الإسهام في تطوير اللغة علميا ولغويا .
٣ ـ وضع المصطلحات وإشاعة تداولها .
٤ ـ التقريب بين علماء اللغة وعلماء الاختصاص .
٥ ـ وضع استراتيجية قصيرة وأخرى طويلة المدى لقضية المصطلح .
٦ ـ الإفادة من التقنية الحديثة كبنوك المعلومات والمصطلحات وغيرها من الوسائل المماثلة .
٧ ـ تأليف الكتب المتخصصة ونشرها باللغة العربية ليشيع استخدامها بين أقرانهم من أهل التخصص .
٨ ـ إصدار المجلات المتخصصة باللغة العربية في مختلف العلوم .
٩ ـ إصدار المعاجم المتخصصة في مختلف الحقول والمعارف .
١٠ ـ الإفادة من جهود المصطلحيين الأفذاذ في العالم عامة والعالم العربي خاصة .
١١ ـ تعزيز التعاون بين المصطلحين وعلماء الحقول الأخرى ، ونشر أهمية الوعي المصطلحي بين الجمهور .

ونعتقد أن هؤلاء المتخصصين إذا حذقوا اللغة وأدركوا خصائصها وأسرارها واستعادوا ثقتهم فيها إضافة إلى ما لديهم من معرفة ودراية باللغات التي تعلموا بها والحقول التي تخصصوا فيها فلا شك أن اللغة ستستعير مكانتها وتتبوأ منزلتها لتصبح لغة العلم والثقافة في شتى فروع المعرفة والميادين بإذن الله .

المصادر

١ ـ القاسمي ، علي .(علم المصطلح) النظرية العامة لوضع المصطلحات وتوحيدها وتوثيقها ، مجلة اللسان العربي ، مجلد ١٨ ج ـ ١٩٨٠ ص ٨ .

٢ ـ التقدير للخليل بن أحمد الفراهيدي ، وقد أشار الى ذلك السيوطي فى كتابه المزهر ، وصبحى الصالح فى كتابه دراسات فى فقه اللغة العربية ـ بيروت ص ١٨٠ .

٣ ـ صالح ، عبدالرحمن الحاج . (الذخيرة اللغوية العربية) اللسان العربي ، مجلد ٢٧ ، ١٩٨٩ ، ص ٧ .

٤ ـ الخوارزمي ، علي . تحقيق ونشر فان فلوتن ١٨٩٥ م ، مقدمة الكتاب . ١٩٥٨ م ، الجزء الأول ، ص ٣٢٧ ـ ٣٢٨ .

٥ ـ ابن فارس ، احمد ، الصاحبي فى فقه اللغة ، تحقيق مصطفى الشويمي ، بيروت ، ١٩٦٣ م ، ص ٣٢ ـ ٣٤ .

٦ ـ الشريف الجرجاني ، كتاب التعريفات ـ أعادت نشره مكتبة لبنان ، ١٩٧٨ ، ص ٤ .

٧ ـ التهانوي ، كشاف اصطلاحات الفنون ، تحقيق لطفي عبد البديع ، القاهرة ، المؤسسة المصرية ١٩٦٣ م ، مقدمة الكتاب .

٨ ـ الزبيدي ، محمد مرتضى ، تاج العروس من جواهر القاموس ، تحقيق حسين نصار ، طبعة الكويت ١٩٦٩ م، ٦ / ٥٥١ .

٩ ـ المعجم الوسيط . مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، طبعة ٢ ، ١٩٨٠ م مادة (صلح) .

١٠ ـ البستاني ، بطرس . محيط المحيط ، طبعة مكتبة لبنان ، ١٩٧٧ م ، مادة صلح .

١١ ـ البستاني ، المرجع نفسه ، الموضع نفسه .

١٢ ـ الشهابي ، مصطفى . المصطلحات العلمية ، القاهرة ١٩٥٥ . ص ٣ .

١٣ ـ شاهين ، عبدالصبور . اللغة العربية لغة العلوم والتقنية ، دار الاصلاح ، ص ١٢١ .

ربية بالقاهرة . ج١ ، ١٩٨٠ م ، وقابل بمعجم اللغة العربية
بة . ط ٣ ، هانزفير وملتون كووان ، مكتبة لبنان ، بيروت

الصبور . المرجع نفسه ، ١٢١ .
رجع نفسه ، ص ٩ .
رجع نفسه ، ص ٩ ـ ١٠ .
محمد رشاد . المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها
الميدان العربي) ، دار الغرب الاسلامى ، بيروت ط ١ ،
١٧ .
الأخضر غزال . المنهجية العامة للتعريب المواكب ، مشاكله
عية ، إصطلاحاته المزدوجة ـ تقنياته ومشاكله ـ الرباط . يناير
٨٢ ـ ٨٧ .
لمرجع نفسه ، ص ٢٧ ـ ٦٩ .
توصيات في مجلة اللسان العربي، المجلد ١٨/١ تحت عنوان
ت وضع المصطلح العلمي العربي) وعقدت ندوة أخرى في
١٩٨٦) شاركت فيها : المنظمة العربية للمواصفات والمقاييس
لمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (تونس) ، والمعهد
صفات والملكية الصناعية (تونس) ، ومركز المعلومات الدولى
ع (فيينا) ، وقد كان عنوان الندوة (التعاون العربى فى مجال
علما وتطبيقاً) وخلصت الندوة الى ٢٨ توصية .
مير . (التقييس الصناعي وعلاقته بالتقييس المصطلحي) ندوة
بي في مجال المصطلحات ، تونس ١٠ يوليو ، ١٩٨٦ م ،

لمرجع نفسه ، ص ٥ .
المرجع نفسه ، ص ٦١ .
المرجع نفسه ، ص ٦٤ ـ ٧٧ .
. عثمان عمر بن بحر . الحيوان ، تحقيق عبد السلام هارون ،
١٣٥ ـ ١٩٣٨ م ص ٣٢٧ ـ ٣٣٦ .

٢٧ ـ الجاحظ . المرجع نفسه ١ / ٣٤٧ ـ ٣٤٨ .
٢٨ ـ الباقي ، عبدالكريم ، (نشاط مجمع اللغة العربية بدمشق ومعجم العماد الموسوعي في مجال المصطلحات علما وتطبيقا) ، ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات علما وتطبيقا ، تونس ـ يوليو ١٩٨٦ ، ص ٤ .
٢٩ ـ العقاد ، عباس محمود . اللغة الشاعرة ، القاهرة ، ١٩٦٠ ص ٦٠ .
٣٠ ـ المبارك ، محمد . فقه اللغة وخصائص العربية ، دار الفكر ، بيروت ، ج ٢ ، ١٩٧٠ ، ص ٢٤٣ .
٣١ ـ وصف للمرحوم شكري فيصل أورده شحادة الخوري في بحث بعنوان (آفاق التعاون بين الدول العربية في وضع المصطلحات ومعالجتها وتعميم استخدامها) ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات علما وتطبيقا ، تونس ٧ يوليو ١٩٨٦ ، ص ٢٥ .
٣٢ ـ شاهين . المرجع نفسه ، ص ٢٣٣ ـ ٢٣٥ .
٣٣ ـ السرخي ، محمد بن احمد . أصول السرخي ، تحقيق أبو الوفاء الافغاني ، القاهرة ١٣٧٢ ص ١٩٠ ـ ١٩١ .
٣٤ ـ السيوطي ، جلال الدين . المزهر ، ج ٢ ، ص ٤٧ .
٣٥ ـ الشهابي ، مصطفى . المصطلحات العلمية ، القاهرة ، ١٩٥٥ ، ص ٣ .
٣٦ ـ الخوارزمي . مفاتيح العلوم ، ص ٢٣٢ ـ ٢٣٣ .
٣٧ ـ مجمع اللغة العربية . المعجم الكبير ١ / ٢٨٣ ، القاهرة .
٣٨ ـ الخفاجي ، شهاب الدين . شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل بتصحيح الهوريني ، طبعة الوهبية ١٢٨٢ هـ ١٢٤ .
٣٩ ـ ملائكة ، جميل « في مستلزمات المصطلح العلمي » المجمع العلمي العراقي ج ٢٤ سنة ١٩٧٤ ص ١٣ ـ ١٤ ـ واصله بحث مقدم الى مؤتمر التعريب الثاني في الجزائر .
٤٠ ـ المبارك . مرجع سابق ، ص ٣١٨ .
٤١ ـ ابن جنّي . الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، القاهرة ١٣٥٦ هـ ـ ١٩٣٨ م ج ١ ص ٣٣ .
٤٢ ـ ابن جني . المرجع نفسه ، ص ٤٤٢ .
٤٣ ـ السكاكي . مفتاح العلوم ، القاهرة ، ١٣٥٦ هـ ١٩٣٧ م ، ص ١٤٩ ـ ١٥٠ .

٤٤ ـ الخطيب القزويني . الايضاح ، القاهرة ، ص ٢٦٥ .
٤٥ ـ حسين ، محمد كامل . منوعات ص ١٢٧ .
٤٦ ـ خليفة ، عبد الكريم . اللغة العربية والتعريب ، ص ٦١ ـ ٦٢ .
٤٧ ـ الحمزاوى . المرجع نفسه ، ص ١٢١ ـ ١٢٥ .
٤٨ ـ اليافى ، عبدالكريم . مرجع سابق ، ص ٢ .
٤٩ ـ اليافي . المرجع نفسه ، ص ٢ .
٥٠ ـ ملائكة . (فى مستلزمات المصطلح العربى) بحث قدم الى مؤتمر التعريب الثانى فى الجزائر ، ص ١١ .
٥١ ـ صالح . المرجع نفسه ، ص ٤ ـ ١٢ .
٥٢ ـ اليافى . المرجع نفسه ، ص ٣ .
٥٣ ـ ملائكة . (الصعوبات المفتعلة على درب التعريب) ، ص ١١ .
٥٤ ـ ابن جعفر ، قدامه . نقد الشعر ، تحقيق كمال مصطفى ، القاهرة ، ١٩٨٢ ص ٢٢ .
٥٥ ـ الكاتب ، أبو الحسن اسحاق بن وهب . البرهان فى وجوه البيان ، تحقيق للدكتور احمد مطلوب ، والدكتورة خديجة الحديثى ، بغداد ١٣٨٧ هـ ص ١٥٨ ـ ١٥٩ .
٥٦ ـ ابن جنّى . المرجع نفسه ، ج ٢ ص ٤٤٢ .
٥٧ ـ الجرجاني ، عبد القاهر . أسرار البلاغة ، تحقيق ريتر ، استنابول ، ١٩٥٤ ، ص ٣٢٤ .
٥٨ ـ ملائكة . المرجع نفسه ، (الصعوبات المفتعلة على درب التعريب) ص ٣ .
٥٩ ـ ديداوى ، محمد . « التدوين المصطلحى أساس التوحيد والتقييس » ندوة التقييس والتوحيد المصطلحيان فى النظرية والتطبيق ، تونس ١٣ ـ ١٧ مارس ١٩٨٩ م ص ١٣ ـ ١٤ .
٦٠ ـ علي ، جواد ، مجلة المجمع العلمي العراقي ، ج ٣ ص ٣٦٨ .
٦١ ـ قرر ذلك فى الجلسة السابعة عشر المعقودة فى ٢٧ نيسان ١٩٤٩ م .
٦٢ ـ ابن حزم . أصول الأحكام ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت ١٩٨٠ م ج ١ ص ٣١ .

رابعا : بأنه لو كان الحق في واحد لكان الله تعالى قد نصب عليه دليلا ، وجعل إلى معرفته سبيلا . فلما لم يفعل ذلك دل على أن جميع ذلك حق .

خامسا: لو كان الحق في واحد لوجب أن ينقض حكم الحاكم بخلافه ، ولما قلتم أنه لا ينتقض الحكم بخلافه دل على أن الجميع حق وصواب . ألا ترى أن في موضع الاجماع والنص لما كان الحكم في واحد ، وكان ما سواه باطلا ، كان الحكم بخلافه منقوضا .

سادسا: لو كان الحق في واحد لما يسوغ للعاصي تقليد من شاء من العلماء ولما سوغنا له أن يقلد من شاء من أهل الاجتهاد دل ذلك على أن أقاويل الجميع حق .

سابعا : بأنه لو لم يكن كل مجتهد مصيبا في اجتهاده لما جاز تولية المخالفين واستخلافهم في النظر في القضايا والأحكام مع علمه بأنهم يحكمون بخلاف ما يعتقد المولى من الحق . ولما جاز تولية المخالفين . دل على أن كل ما يؤدي اليه اجتهاد المجتهد صواب .

ثامنا : قال لا خلاف أن المجتهد اذا اجتهد في قضية فأداه اجتهاده ، والعمل به وان ترك ما أخرجه اجتهاده من الحكم استحق الذم ، وهذا يدل على أن ذلك حق اذ لو كان خطأ لما وجب عليه اعتقاده ، والعمل به ولما استحق الذم على تركه كسائر الخطأ مثل مخالفة الاجماع والنص .

تاسعا: قال لا خلاف أنه اذا تعارض ظاهران في مسئلة جاز ترجيح أحدهما على الأخر بمعان لا يجوز اثبات الأحكام بها ، ويكون الصواب مع من معه الترجيح ثم لا يوجب ذلك الحكم ، لأن الحكم لا يجوز اثباته بما يجعل ترجيحا انما يثبت بالظاهر الذي صاحبه فكل واحد منهما يثبت الحكم بظاهر مثل ظاهر صاحبه فكيف يكون أحدهما حقا والأخر باطلا .

عاشرا: احتج بأن الأدلة في مسائل الاجتهاد متكافئة ليس فيها ما يوجب العلمويقطع العذر ، ألا ترى أن كل واحد من الخصمين يمكنه تأويل ظاهر صاحبه مصرفه عن ظاهره بضرب من الدليل حتى لا يبقى لأحدهما على الأخر فرية في البناء والتأويل واذا كانت الصورة هذه يجب أن يكون الجميع حقا .

دراسات في
العلوم التربوية والنفسية

مجلة جامعة أم القرى السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤ هـ

سمات المسايرة والمغايرة لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من الجنسين في المرحلة الثانوية

للدكتور / سعيد بن علي بن مانع*

* سعيد بن مانع . بكالوريوس التربية وعلم النفس ، ماجستير علم النفس من كلية التربية بمكة المكرمة وكلا الشهادتين بتقدير ممتاز مع مرتبة الشرف . دكتوراه علم نفس تخصص توجيه وإرشاد نفسي من الولايات المتحدة الأمريكية ، جامعة كلفورنيا في لوس أنجلوس (U C L A)عام ١٩٨٥ م . يعمل حالياً أستاذاً مشاركاً بقسم علم النفس كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة .

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة لمعرفة سمات المسايرة والمغايرة ذات العلاقة بالتحصيل الدراسي العالي والمنخفض منه وذلك بالنسبة للذكور والاناث من طلاب المرحلة الثانوية .

وقد استخدم للتحقق من ذلك « مقياس المسايرة والمغايرة » الذي أعده الباحث بعد التأكد من صدقه وثباته بطريقة مرضية حيث طبق على ١٤٤ طالبا متفوقا ، ١٢٧ طالبا متأخراً دراسياً ، ١١٠ طالبات متفوقات ، ١١٣ طالبة متأخرة دراسياً .

وتبرز أهمية النتائج أن التفوق الدراسي ، سواء بالنسبة للذكور أم بالنسبة للاناث ، يرتبط بسمة المسايرة بعامة وبالأبعاد التالية منها بصفة خاصة وهي الايثار ، الثقة الاجتماعية ، الانفتاح ، التسامح ، أما التأخر الدراسي فيرتبط بسمة المغايرة بعامة وبالأبعاد التالية منها بصفة خاصة وهي : الأثرة ، الخجل ، الانغلاق ، والتشدد ، كما وجد أن الذكور أكثر المغايرة بالذكور كان الاناث أكثر مسايرة في الوقت الذي ارتبطت بعض سمات المسايرة أو المغايرة بالذكور والبعض الآخر ارتبط بالاناث في حالة ضبط متغير التحصيل الدراسي . هذا وقد قدمنا في آخر الدراسة تصورا لنوع من التوجيه والإرشاد النفسي التربوي يحاول معالجة تلك السمات المرتبطة بالتأخر الدراسي .

مقدمـــة :

ظل الاهتمام في دراسة خصائص المتفوقين والمتأخرين تحصيليا منصبا ، في غالب الأحوال على الخصائص العقلية والجسمية . وهذا الاهتمام ليس بدون مبررات ذلك أن خاصية التفوق أو التأخر نفسه خاصية عقلية في المقام الأول . غير أنه في نفس الوقت أصبح من المؤكد ، وفي ضوء المفاهيم الجديدة والمتعلقة بتكامل الشخصية ووحدة السلوك ، أن التفوق أو التأخر تحصيليا يرتبط بجوانب متعددة أخرى من جوانب الشخصية وفي مقدمتها الجوانب الاجتماعية .

وبالرغم من أن هناك سمات اجتماعية متعددة قد درست في علاقتها بالتفوق أو التأخر الدراسي إلا انها كانت ولا زالت تدرس على شكل سمات منفردة دون أن يكون لها اطار مفاهيمي معين ، كدراستها في اطار مفهومي المسايرة والمغايرة مثلا ، وهو ماسوف تتناوله هذه الدراسة ، مما قلل من فعالية وعملية العلاقة بين التفوق والتأخر الدراسي وتلك السمات الاجتماعية وقلل كذلك من إمكانية توظيف مضامين تلك العلاقة في سبيل تحسين الأداء التربوى لطلابنا وطالباتنا من خلال اكتسابهم تلك السمات ذات العلاقة الايجابية بالتفوق ومحاولة تجنب اكتسابهم السمات ذات العلاقة السلبية بالتحصيل الدراسي .

أهمية الدراسة :

لقد تم بحمد الله وضع إطار متكامل لمفهومي المسايرة والمغايرة ، جاء على شكل مقياس سمى بمقياس « المسايرة والمغايرة »، (انظر ابن مانع ١٤١١هـ) واشتمل على اثنى عشر بعد للمسايرة واثنى عشر بعد آخر للمغايرة كسمات اجتماعية لاتشمل كل سمات المسايرة والمغايرة ولكنها ، من وجهة نظرنا ، من اكثر تلك السمات أهمية وحيوية في علاقتها بمختلف جوانب الشخصية المختلفة . وهذا الاطار ، من وجهة نظرنا المتواضعة محاولة لاستحضار مفهومي المسايرة والمغايرة اللذين لم يوظفا بكثرة في الدراسات النفسية العربية ، وخاصة بعد كتابات الأستاذ الدكتور سيد عثمان (١٩٧٤م) بالرغم من الزخم الكبير لهذه المفاهيم في الدراسات الغربية.

ومن هنا فإن هذه الدراسة لسمات المتفوقين والمتأخرين دراسيا ومن الجنسين تحاول التعرف على تلك السمات التي تميز المتفوقين والمتأخرين من ذكور واناث سواء كانت سمات مسايرة أو مغايرة . .وهذا يكشف لنا بعض جوانب السلوك الاجتماعي

لكل من المتفوقين والمتأخرين دراسياً من الجنسين وبالتالي علاقة سمات المسايرة والمغايرة بالتحصيل الدراسي كمتغير جديد يجب دراسته .

ومن جهة أخرى فإن هناك دراسات متعددة تؤكد أن المبدعين قد يكونون مغايرين لبعض مايحيط بهم ، وبخاصة في المجال المعرفي والعقلي ، (انظر بن مانع ١٤٠٩هـ) فهل المتفوقون دراسياً ، خاصة ونحن نعرف بأنه قد يكون المتفوق مبدعاً ، مغايرين في سماتهم الاجتماعية أم ماذا ؟

نأمل أن يكون لهذه الدراسة قيمتها النظرية والتطبيقية على حد سواء في الميدان التربوي .

مشكلة الدراسة :

تتضح مشكلة الدراسة من خلال محاولة الاجابة على الاسئلة التالية ؛

١ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة أو في أي من أبعادها المختلفة الاثني عشر بعدا بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا ؟
٢ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها المختلفة الاثني عشر بعدا بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا ؟
٣ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا ؟
٤ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أي من أبعادها المختلفة الاثنى عشر بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسياً ؟
٥ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر بين الطلاب المتفوقين والطالبات المتفوقات دراسيا ؟
٦ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر بين الطلاب المتفوقين والطالبات المتفوقات دراسيا ؟
٧ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا ؟
٨ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها المختلفة الاثني عشر بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا ؟
٩ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر

بين المتفوقين والمتأخرات دراسيا ؟

١٠ - هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر بين المتفوقين والمتأخرات دراسيا ؟

١١ - هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر بين المتأخرين والمتفوقات دراسيا ؟

١٢ - هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها المختلفة الاثني عشر بين المتأخرين والمتفوقات دراسيا ؟

التعريف بمتغيرات الدراسة :

يقصد بالمسايرة Conformity أن يحكم الفرد ويعتقد ويتصرف متفقا مع أحكام وعقائد وتصرفات الجماعة . (عثمان ، ١٩٧٤ م) .

كما تعرف المغايرة Non Conformity على أنها : تجنب المسايرة في مواجهة أحكام الجماعة وعقائدها ومعاييرها وتصرفاتها بحيث لايساير الفرد ولا ينصاع (عثمان ٨ / ١٩٧٤ م) .

هذا وسوف نقوم فيما يلي بعرض تعاريف موجزة لكل من أبعاد المسايرة ثم المغايرة على التوالي :

أبعاد المسايرة Conformity Trait

١ - سمة الايثار Alturism Trait سمة اجتماعية من نوع خاص في التضحية من أجل الآخرين بكل غال ونفيس حيث قد تصل هذه التضحية من الفرد إلى حد المخاطرة بالنفس دون تفكير في أى مردود أو مقابل لهذه التضحية .

٢ - سمة الحساسية الاجتماعية : Social Sensitivity Trait يقصد بهذا البعد أن يأخذ الفرد في الاعتبار مشاعر الآخرين نحو مايقوم به حتى لايخرج سلوكه عن اطار العرف العام المتعلق بالتفاعل الاجتماعي .

٣ - سمة العطاء Giving Trait سمة تتعلق بالعطاء سواء المادي أو المعنوي بدون انتظار الأخذ في مقابل ذلك في حدود زمنية معينة .

٤ - سمة المتركز حول الآخرينEmpathy Trait وهذه السمة تعني ان يضع الفرد نفسه مكان الآخرين للتعرف على ثم الاخذ بوجهة نظرهم عند التعامل معهم تحريا للوصول للقرار المناسب .

٥ - سمة الاستقلالية Independanceوتعني عدم خضوع الفرد لمحاولات سيطرة

الآخرين والضغط عليه في أمور تمس كيانه وتعتبر من صميم اختصاصه وحريته الشخصية .

٦ ـ سمة المسالمة Peacefulness Trait وتعني الاتسام بالتعامل الحسن مع الغير بماني ذلك احترام حقوقهم ومشاعرهم ومحاولة تنمية حسن الظن المتبادل معهم وعدم استغلال الاخرين في سبيل الوصول للاهداف الشخصية البعيدة أو القريبة .

٧ ـ سمة الاندماج Integration وتعني التوحد الايجابي التلقائي للفرد في الجماعة بحيث يتشرب ثقافة الجماعة التي تنعكس في سلوكه مما يجعل من الصعوبة التخلص من تلك الثقافة .

٨ ـ سمة الانسجام Consonance Trait وهذه السمة تتعلق بأن تكون أقوال الفرد وسلوكه منسجما أو متسقا مع أفكاره ومعتقداته .

٩ ـ سمة الثقة الاجتماعي Social Confidance حيث يكون الفرد سعيدا ومتمتعا بوجوده في الجماعة وذا حضور وفاعلية في مختلف أوجه نشاطاتها .

١٠ ـ سمة التعاون Cooperation Trait ويقصد بالتعاون هنا مساعدة الفرد للآخرين بطريقة تلقائية مباشرة لتحقيق أهدافهم ذات الصبغة الايجابية سواء كانت أهداف شخصية أو اجتماعية مشتركه أو غير مشتركة .

١١ ـ سمة الانفتاح Openness Trait وتعني عدم اتخاذ الفرد موقفا سلبيا من ماهو جديد عليه سواء مادي أو معنوي لمجرد أنه جديد بحيث يتقبل هذا الجديد ويتفاعل معه حتى يثبت له بطرق معقولة عدم فائدة التعامل مع هذا الجديد.

١٢ ـ سمة التسامح Tolrance Trait أى اتسام الفرد بتناسي أخطاء الأخرين المباشرة وغير المباشرة ومحاولة تحري ماقد يكون عذرا لقيامهم بهذا السلوك غير الإيجابي حتى يبرر هذا التسامح .

أبعاد المغايرة : Non Conformity Trait

١ ـ سمة الأثرة Hedonsism Trait السعي للحصول على ماهو مرغوب من أجل التمتع الذاتي أو تجاهل ماقد يحول دون ذلك من أفراد أو معايير أو قيم اجتماعية .

٢ ـ سمة التبلد الاجتماعي Social Ignorance Trait وتعني عدم مراعاة مشاعر الآخرين عندما يقوم الفرد بعمل ما ، اما بعدم محاولته التعرف على تلك المشاعر أو تجاهلها .

٣ ـ سمة الأخذ Taking Trait وتعني الأخذ دو عطاء أو تفكير في رد مادي أو معنوي لما يأخذ .

ز حول الذاتEgocenterism Trait وهي سمة تتعلق بالانكفاء أو
الذات حيث لايتعرف الشخص على وجهات نظر الأخرين أولا
حالة التفاعل معهم .

Dependance Trait وهي عملية استسلام الفرد لما تمليه الجماعة عليه
، أى معارضة بالرغم من انه قد يكون غير راض عن تلك الاشياء في

نيةAgressiveness Trait وهنا يقصد بسمة العدوانية ميل الانسان
تخدام قوته المادية أو المعنوية للسيطرة على مايقف بطريقة مباشرة أو
في سبيل تحقيق مايريد .

الLoneliness وهي أن ينأى الفرد بنفسه وينعزل ماديا أو نفسيا أو
لجماعة دون أن يحاول أن يكون قد خبر الجماعة وثقافتها لسبب من
لرغم من أنه قد يكون في حاجة إلى الجماعة .

Dissonance Trait حيث تكون أقوال وسلوك الفرد غير متسقة أو
ع أفكاره ومعتقداته .

SHYness Trai وتعني أن يكون الفرد هيابا من التفاعل مع الآخرين
جتماعية وبالتالي يحاول تجنب تلك المواقف وعندما يوضع فيها يظهر
ك وعدم التمكن من تأدية مهمته في الجماعة بالرغم من أنه قد
اك سبب ظاهري لمثل هذا السلوك .

س Competition Trait وتعني احجام الفرد عن تقديم أي مساعدة
لريقة مباشرة أو غير مباشرة ، هدفا ما لفرد آخر يسعى إلى تحقيق
ف لنفسه .

لاقCloseness Trait ويقصد بهذه السمة عدم الالتفات إلى ماحول
ستجدات مادية أو معنوية بنظرة موضوعية فاحصة مما يجعل عالم الفرد
م بالثبات والتقاوم فتلاير من انغلاقه على تلك الخبرة وعدم تجاوبه
ه من جديد .

ـRigedity Trait وتعني عدم التغاضي أو التجاهل لتلك الهفوات
خرين وعدم التنازل أو تعديل الافكار والقناعات الشخصية عندما
مايدعو لذلك .

التفوق الدراسي :

لتحديد التفوق هناك محكان مستخدمان لتحديد ذلك وهما : اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي حيث يعتمد البعض على أحدهما في تحديد من هو المتفوق والبعض الآخر يعتمد عليهما معا . وسوف نعتمد في هذا البحث على محك التحصيل الدراسي .

فقد أصدرت وزارة المعارف السعودية تعميما وزاريا برقم ٣ / ٧ / ١٠ / ٥٢ / ٤٦ وتاريخ ٣ / ٢ / ١٤١٠ هـ . يحدد الطلاب المتفوقين بأنهم الطلاب الحاصلون على تقدير ممتاز في ثلثي المواد فأكثر .

حيث كانت عينة المتفوقين في هذه الدراسة ممن حصل على تقدير ممتاز في ثلثي المواد فأكثر في الفصل الدراسي السابق على الفصل الذى طبقت فيه الدراسة والتي طبقت في الفصل الثاني من عام ١٤١٠ هـ .

علما أن رئاسة تعليم البنات تأخذ بهذا التحديد للطالبات المتفوقات . حيث أخذت عينة هذه الدراسة من المتفوقات بناء على هذا المحك .

التأخر الدراسي :

كذلك أخذ بمحكم التحصيل الدراسي في تحديد من هو الطالب المتأخر دراسيا حيث ان التعميم السابق ذكره (٧٢ / ٧ / ١٠ / ٥٢ / ٤٨ في ٣ / ٢ / ١٤١٠ هـ) قد حدد كذلك الطالب المتأخر دراسيا بأنه من يحصل على تقدير ضعيف في أربع مواد فأكثر حيث كانت عينة الطلاب والطالبات المتأخرين والمتأخرات في هذه الدراسة هم من حصل على تقدير ضعيف في أربع مواد فأكثر .

على أن هذا التحديد لمن يعتبر متفوقا أو متأخرا دراسيا يتفق مع آراء علماء النفس الذي يحددون المتفوق بمن يقع ضمن أفضل ١٥ ـ ٢٠ ٪ من زملائه أو من يقع أعلى من انحراف معياري واحد موجب فوق المتوسط ويحددون المتأخر دراسيا بمن يقع ضمن أدنى ١٥ ـ ٢٠ ٪ من زملائه أو من يقع تحت انحراف معياري واحد سالب تحت المتوسط .

الحادي عشر : قال بأن حمل الناس على مذهب واحد يؤدي إلى الحرج والتضييق والتشديد وقال الله تعالى ﴿ وماجعل عليكم في الدين من حرج ﴾[1] . وقال صلى الله عليه وسلم « بعثت بالحنيفية السمحة السهلة ولم أبعث بالرهبانية المبتدعة »[2] .

الثاني عشر : ان اختلاف الفقهاء في الحكم كاختلاف القراء . ثم كل من قرأ بحرف نقول هو مصيب ، وصاحبه مصيب أيضا ، كذلك ها هنا.

٤٦ ـ مسئلة : اذا اختلف الصحابة على قولين ثم أجمع التابعون على أحد القولين فهل يعد هذا اجماعا ؟

معنى هذه المسئلة أن الصحابة الكرام اذا اختلفوا في حكم مسئلة من المسائل على قولين واستقر هذا الخلاف ثم أجمع التابعون من بعدهم على الأخذ بأحد القولين دون الآخر . فهل يعد هذا اجماعا أم لا ؟ والحكم في هذه المسئلة يسري على كل مسئلة فيها قولان متفق عليهما ثم يجمع من بعد على الأخذ بأحد القولين دون الآخر ، وقد اختلف العلماء في حكم هذه المسئلة على أقوال . فقال الامام أبو الحسن الأشعري لا يصح هذا الاتفاق وبذا يحتج بالقول الآخر[3] .

وقد استدل بما يلي :

أولا : قول تعالى ﴿ فان تنازعتم في شيء فردوه إلى الله والرسول ﴾[4] وجه الاستدلال : أن الصحابة الكرام في هذه الحادثة تنازعوا على قولين ، فوجب أن يكون الرجوع إلى الكتاب والسنة .

---

(١) الحج / ٧٨ .

(٢) انظر كشف الخفاء ١ / ٣٤٠ .

(٣) انظر : بيان معاني البديع ٢ / ١٠٨٧ ، والتمهيد في أصول الفقه ٣ / ٩٧ ، وتنقيح محصول ابن الخطيب ٢ / ٣٨٥ ، ونهاية الوصول إلى علم الأصول ١ / ٢٩٧ ، والتبصرة / ٣٧٨ ، والبرهان ١ / ٧٠٦ ، والمستصفى ١ / ٢٠٣ ، والمسودة / ٢٩١ ، والابهاج شرح المنهاج ٢ / ٣٧٥ .

(٤) النساء / ٥٩ .

الدراسات السابقة حول السمات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق والتأخر الدراسي :

كما سبق القول فإن معظم أو كل الدراسات التي تناولت خصائص أوسمات المتفوق أو المتأخر دراسيا ركزت على الخصائص العقلية والمعرفية بينما لاتكاد توجد دراسات تركز على السمات والخصائص الاجتماعية وبالذات تلك التي تتعلق بسمات المسايرة أو المغايرة بالرغم من الافتراض القائم حول علاقة التفوق والتأخر الدراسي بالسمات الاجتماعية وبالذات سمات المسايرة والمغايرة . وهذا القول ينطبق على الذكور والاناث . ولعل دراسة عبدالرحيم (١٩٨٨ م) ذات علاقة هنا وبالذات فيما يتعلق بما توصل اليه حول أنماط شخصيات المتفوقين والمتفوقات من خلال دراسته سلوكهم في ضوء نظرية « شوتز » للشخصية . فقد توصل إلى أن الذكور المتفوقين ذوو أنماط اجتماعية كما أنهم اوتوقراطيين كما يتميزون بالانبساط . أما الاناث المتفوقات فقد كن ذوات افراط اجتماعي وديمقراطيات كما تميزن بالانطواء. وهناك الدراسة الكلاسيكية التي قام بها تيرمان (١٩٢٥ م)Terman 1925 والتي درس فيها الخصائص الاجتماعية للمتفوقين وخلص إلى القول بأنهم ذوى شخصيات تتسم بالتعاون Cooperation وذوي سمات اجتماعية مرغوبة وذوي جاذبية اجتماعية . هذا وفي دراسة طاهر (١٤٠٦ هـ) لم يظهر أن المتفوقين يتميزون عن غيرهم بأي من سمات الانطواء أو الانبساط الاجتماعي .

كما ذكر النشواتي (١٤٠٧ هـ) أن المتفوقين ذوو سمات منها التعاون ، اطاعة النظام ، المسايرة ، الاستقلالية .

ويذكر المنصور (١٤٠٥ هـ) أن من ضمن سمات المبدعين : الاستغلالية وحب الاطلاع . ويذكر الحميدة (١٤٠٧ هـ) نقلا عن Holinworth أن المتفوق غير ناضج اجتماعيا حيث يتسم بالخجل كما يذكر بأنه يتسم بالتعاون . وهناك دراسات أخرى كثيرة تتفق على أن المتفوقين يتسمون بالتعاون ومنهم على سبيل المثال أبو علام والعمر (١٩٨٦ م) والقريطي (١٩٨٩ م) والفقي (١٤٠٣ هـ) آل شارع (١٤٠٧ هـ) .

من هذا الاستعراض السريع يتضح لنا أن هناك دراسات قليلة تتناول العلاقة بين السمات الاجتماعية والتفوق الدراسي وأن تلك الدراسات تركز في غالبها على الذكور دون الاناث .

كما أن الدراسات التي تتناول تلك السمات الاجتماعية في علاقتها بالتأخر الدراسي أقل سواء بالنسبة للذكور أم الاناث . من جهة أخرى يتضح لنا أن العلاقة بين السمات الاجتماعية والتفوق الدراسي يتم تناولها من ضمن سمات أخرى كتلك العقلية والجسمية والانفعالية وبالتالي تحظى هذه السمات باهتمام أقل سواء من ناحية التحليل أو المعالجة وهذا قد يعكس عدم إدراك الأهمية الكبرى والعلاقة القوية بين السمات الاجتماعية والتحصيل الدراسي سواء كان تفوقا أم تأخرا دراسيا وبالنسبة للذكور والاناث على حد سواء . وأخيراً يتضح لنا أن الدراسات السابقة لم تتناول علاقة السمات أو الخصائص الاجتماعية في اطار مفهومي المسايرة والمغايرة ، على سبيل المثال ، بل كانت تلك الدراسات تتناول سمات متنوعة ، تختلف من دراسة إلى أخرى ، حيث قد تتفق مع بعض سمات أو أبعاد المسايرة بينما قد يتفق البعض الآخر مع أبعاد أو سمات المغايرة .

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تقدم السمات الاجتماعية في إطار مفهومي المسايرة والمغايرة كمنظومة أو إطار يمكن دراسة كثير من المتغيرات التربوية والنفسية والاجتماعية في علاقتها بهذا الإطار . وعليه فإن هذه الدراسة ، التي تركز على علاقة سمات المسايرة والمغايرة بأبعادها المختلفة بالتحصيل الدراسي للذكور والإناث ، تسير في الاتجاه محاولة معالجة بعض جوانب النقص المذكورة سابقا .

فروض الدراسة :

١ ـ لا توجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أي من أبعادها الاثنى عشر بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا .

٢ ـ لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا .

٣ ـ لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا .

٤ ـ لا توجد فروق دالة في سمة المغايرة ولا في أي من أبعادها الاثنى عشر بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا .

٥ - لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتفوقين والمتفوقات .

٦ - لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتفوقين والمتفوقات دراسيا .

٧ - لاتوجد فروق دالة في المسايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا .

٨ - لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة العامة ولا في أى من أبعاد الاثني عشر بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا .

٩ - لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أى من ابعادها الاثني عشر بين المتفوقين والمتأخرات دراسيا .

١٠ - لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتفوقين والمتأخرات دراسيا .

١١ - لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتأخرين والمتفوقات دراسيا .

١٢ - لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتأخرون والمتفوقات دراسيا .

أداة الدراســة :

تم استخدام مقياس المسايرة والمغايرة ، والذي أعده الباحث وقننه على البيئة السعودية ، لاجراء هذه الدراسة حيث تم التحقق من صدق وثبات هذا المقياس (انظر بن مانع ١٤١١ هـ) . فقد كان ثبات هذا المقياس عن طريقة التجزئة النصفية (٠,٧٢) وكان عن طريق معامل ثبات الفا (٠,٩٥) وعن طريق اعادة الاختبار (٠,٨٢) .

أما فيما يتعلق بصدق المقياس فقد كان عن طريق صدق المحتوى (٠,٧٥) وعن طريق الصدق التمييز بمستوى دلالة تقل عن (٠,٠١) وكان عن طريق الصدق التلازمي عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) وعن طريق صدق المقارنة الطرفية عند مستوى أقل من (٠,٠١) .

هذا ويتكون المقياس من ٤٨ عبارة مسايرة و٤٨ عبارة مغايرة ويتكون من اثني عشر بعدا تحت كل بعد أربع فقرات كذلك ، تدرج على ستة أوزان تبدأ من موافق تماما حيث تأخذ الرمز « ٦ » إلى غير موافق على الإطلاق وتأخذ الرمز « ١ » .

ومن هنا فان الشخص يعتبر مكتسبا لسمة ما من سمات المسايرة عندما يوافق على ثلاث عبارات من عبارات بعد المسايرة الأربع أي عندما تقع الموافقة في تدرج الموافقة التامة أو الموافقة إلى حد كبير أو في خانة الموافقة إلى حد ما .

وبطبيعة الحال فانه كلما كانت الموافقة على العبارات الأربع أو كلما كانت المؤشرات نحو الموافقة التامة كلما دل ذلك على تأصل السمة في الشخص . وبالعكس فانه كلما كانت الاجابات بعدم الموافقة على عبارات سمات المسايرة سواء كانت عدم الموافقة تامة أو الى حد كبير أو الى حد ما وفي ثلاث عبارات كذلك كلما اعتبر الشخص مغايرا . وتعتبر سمة المغايرة متأصلة فيه أكثر كلما كانت عدم الموافقة على العبارات الأربع أو كلما كانت المؤشرات تتجه نحو خانة عدم الموافقة التامة . ومن المهم جدا معرفة انه ينطبق على عبارات المغايرة عكس ماذكر بخصوص عبارات المسايرة تماما . وسوف يستخدم الحاسب الآلي لاستخراج المعالجات الإحصائية المختلفة .

تطبيق الدراسة :

إعتماداً على التعميم الوزاري رقم ٣٢/٧/ ١٠ / ٥٢ / ٤٦ وتاريخ ٣ / ٢ / ١٤١٠ هـ والمذكور سابقا ، والذي يحدد من هو المتفوق دراسيا ومن هو المتأخر دراسيا من طلاب التعليم العام ، ومنه التعليم الثانوي ، وهو نفس المحك تقريبا الذي تعتمد عليه الرئاسة العامة لتعليم البنات في مراحل التعليم العام، ومنها التعليم الثانوي ، في تحديد من هي الطالبة المتفوقة دراسيا ومن هي الطالبة المتأخرة دراسيا فقد تم تحديد ، اعتماد على هذا المحك ، الطلاب المتفوقون والمتأخرون دراسياً كما تم تحديد الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسياً على النحو التالي :

١٤٤ طالبا متفوقا .

١٢٧ طالبا متأخرا .

١١٠ طالبات متفوقات دراسيا .
١١٣ طالبة متأخرة دراسيا .

وهم الطلاب والطالبات الذين اعتبرت استهاراتهم مكتملة وصالحة للتحليل الاحصائي .

فمن المعروف أن السنة الدراسية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية تنقسم الى فصلين دراسيين تظهر في نهاية كل فصل الدرجات والتقديرات لكل مادة . ومن هنا فقد سهل ذلك حصر الطلاب والطالبات المتفوقين والمتفوقات والمتأخرين والمتأخرات دراسياً حيث تم حصرهم أثناء الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤١٠ هـ بناء على اداءهم التحصيلي في الفصل الدراسي الأول من نفس العام اعتهادا على التعميم السابق الذكر والذي يحدد بأن المتفوق هو من يحصل على تقدير ممتاز في ثلثي المواد فأكثر في الفصل الدراسي السابق ، وان المتأخر دراسيا هو يحصل على تقدير ضعيف في أربع مواد فأكثر .

لقد تم تحديد هذه العينة من الذكور والاناث المتفوقين والمتأخرين دراسيا من المرحلة الثانوية حيث تم التعرف على هؤلاء الطلاب والطالبات من خلال قوائم الطلاب والطالبات بادارات بعض المدارس عشوائيا في كل من مناطق التعليم التالية : مكة المكرمة ، منطقة جدة التعليمية ، منطقة الطائف ، منطقة الباحة التعليمية : بعد التعرف على الطلاب والطالبات المعنيين طرحت عليهم أداة الدراسة ، سواء كانوا من طلاب السنة الأولى أو الثانية أو الثالثة ثانوي بطريقة غير انتقائية حيث أحيانا يحكم التطبيق العدد المحدود المطلوب في المدرسة وأحيانا أخرى يحكم التطبيق عدد الاستمارات الموجودة أثناء التطبيق وأحيانا يحكمه الرغبة في التطبيق على أكبر عدد من المناطق والمدارس والصفوف الدراسية .

هذا وقد فرغت الاستمارات الصالحة للدراسة ، والتي ذكرت اعدادها من الذكور والاناث المتفوقين والمتأخرين دراسيا سابقا ، وتمت معالجتها احصائيا بالحاسب الآلي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة بواسطة نظام spss وسوف نستعرض فيما يلي نتائج هذه الدراسة .

نتائج الدراسة :

الفرض الأول : لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أي من أبعادها الاثنى عشر بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا .

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبارات (T – test) والجدول رقم (١) يوضح نتائج ذلك .

جدول رقم (١)
يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المسايرة وابعادها بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا

المتغير المقاس		المتفوقون ن = ١٤٤		المتأخرون ن = ١٢٧		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المسايرة		٦١,٧٦	٧,١٦	٥٩,٣٣	٦,٧٧	٢,٨٦	٠,٠٠٥
بعد	الايثار	٦,٢٧	١,٢٩	٥,٩٥	١,٣٩	١,٩٩	٠,٠٤٨
بعد	العطاء	٥,٣٦	١,٣٣	٤,٩١	١,٤٤	٢,٦٩	٠,٠٠٨
بعد	الثقة الاجتماعية	٤,٩٣	١,٥٧	٤,٤٨	١,٤٩	١,٧٠	٠,٠١٠
بعد	الانفتاح	٥,٣٠	١,٣٢	٤,٩٣	١,٣٨	٢,٨٦	٠,٠٠٥

من الجدول السابق يتضح أن المتفوقين اكثر مسايرة من المتأخرين دراسيا كما يتضح أن المتفوقين دراسيا أيضا أكثر ايثارا وعطاء وثقة اجتماعية وانفتاحا من أقرانهم المتأخرين دراسيا ، غير انه ليس بين هاتين المجموعتين فروق ذات دلالة احصائية في ابعاد المسايرة التالية : التمركز حول الآخرين ، الاستقلالية ، المسالمة ، التوحد ، الانسجام ، التسامح . أما أبعاد الحساسية ، الاجتماعية ، والتعاون فقد كانت دلالتها حدية لصالح المتفوقين دراسياً .

الفرض الثاني : لا توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أي أبعادها بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا . وهنا تم كذلك التحقق من هذا الفرض باستخدام إختيار ت (T — test) لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين المجموعتين والجدول رقم (٢) يوضح نتائج هذا الاختيار .

جدول رقم (٢)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المغايرة العامة وابعادها المختلفة بين المتفوقين والمتاخرين دراسياً

المتغير المقاس		المتفوقون ن = ١١٤		المتاخرون ن = ١٢٧		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المغايرة		٣٣,٧٥	٧,٠٣	٣٥,٦٨	٦,٨٦	٢,٢٩	٠,٠٢٣
بعد	الأخذ	٢,٦١	١,٣٢	٢,٩٥	١,٣٨	٢,٠٣	٠,٠٤٣
بعد	الخجل	٣,٠٦	١,٥٧	٣,٤٤	١,٤٩	٢,٠٦	٠,٠٤٠

وهكذا يتضح من الجدول السابق أن المتأخرين دراسيا أكثر مغايرة عموما من المتفوقين دراسيا. كما أن المتأخرين دراسيا كذلك أكثر أخذاً وأكثر خجلا من المتفوقين . بينما لا يوجد فروق بين المجموعتين في الأبعاد أو السمات الآتية :

التبلد الاجتماعي ، التمركز حول الذات ، التبعية ، العدوانية ، الانعزال ، التنافر ، التشدد ، أما الابعاد التالية : الأثره ، التنافس ، الانغلاق فقد كانت حدية لصالح المتأخرين دراسيا .

الفرض الثالث : لا توجد فروق دالة في سمة المسايرة ولا في أي من أبعادها بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا .

وللتحقق من هذا الفرض فقد استخدم اختبار ت وفيما يلي توضيح لنتائج هذا الفرض والجدول رقم (٣) يوضح ذلك .

جدول رقم (٣)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المسايرة وابعادها بين المتفوقات والمتأخرات دراسياً

المتغير المقاس	المتفوقات ن = ١١٠		المتأخرات ن = ١١٢		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
سمة المسايرة	٦٤,٥٣	٦,٢٣	٦٢,٦١	٧,٤٦	٢,٠٩	٠,٠٣
بعد الايثار	٦,٨٠	١,١٣	٦,٤٢	١,٠٥	٢,٥٦	٠,٠١
بعد التمركز حول الآخرين	٤,١٥	١,٢٥	٤,٦٢	١,٦٣	٢,٤٢	٠,٠١
بعد الثقة الاجتماعية	٥,٠٨	١,٤٦	٤,٦٩	١,٥٩	١,٩١	٠,٠٥
بعد الانفتاح	٥,٣٩	١,٢٧	٤,٧٢	١,٥٨	٣,٤٦	٠,٠٠
بعد التسامح	٥,٨٤	١,٢٢	٥,٤٥	١,٥١	٢,١٣	٠,٠٣

من هذا الجدول يتضح كذلك أن هناك فروقاً دالة في سمة المسايرة العامة بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا لصالح المتفوقات . وفي ابعاد المسايرة ظهر ان المتفوقات كن أكثر ايثارا وأكثر تمركزا حول الآخرين واكثر ثقة اجتماعية وأكثر إنفتاحا على الخبرات الجديدة وأكثر تسامحا مع ماحول الفرد من أشياء وبمستوى دلالة إحصائية دالة ، غير أنه لم يكن هناك فروق دالة بين المجموعتين في أبعاد الحساسية الاجتماعية أو الاستقلالية أو المسالمة أو التوحد أو الانسجام . علما بأنه كانت هناك مستوى دلالة حدية في بعد العطاء لصالح المتأخرات وفي التعاژن لصالح المتفوقات دراسيا .

الفرض الرابع : لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أي من أبعادها بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا .

تم استخدام اختيار ت(T — test) ايضا للتحقق من صحة هذا الفرض وفيما يلي سوف توضح النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٤) .

جدول رقم (٤)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المغايرة وابعادها
بين مجموعة المتفوقات والمتاخرات دراسياً

المتغير المقاس		المتفوقات ن = ١١٠		المتاخرات ن = ١١٣		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المغايرة		٣٠,٧٤	٦,٢٠	٣١,٧٤	٦,٥٣	١,١٦	٠,٢٤
بعد	الأثرة	١,١٨	١,١٢	١,٤٧	١,٠٢	٢,٠٥	٠,٠٤
بعد	التمركز حول الذات	٣,٧٤	١,٢٥	٣,٢٨	١,٦١	٢,٣٨	٠,٠١
بعد	الانغلاق	٢,٥٢	١,٢٦	٣,٠٦	١,٤٦	٢,٩٢	٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق أنه لاتوجد فروق في سمة المغايرة العامة بين المتفوقات والمتأخرات . وبهذا يتحقق الفرض السابق ، في مجمله، ويحتمل كثيراً أن يكون عدم وجود فروق في هذه السمة عائدا الى أثر التطبيع الاجتماعي الذي يكون قويا بصفة خاصة فيما يتعلق بالاناث بحيث غطى هذا التطبيع على أثر سمات المغايرة على التفوق . من جهة أخرى فقد أظهر التحليل أن هناك فروقا بين المجموعتين في بعد الأثره لصالح المتأخرات وفي بعد التمركز حول الذات لصالح المتفوقات وفي بعد الانغلاق لصالح المتأخرات . وهذا في اتفاق مع اتجاه نتائج هذه الدراسة .

من جهة أخرى فلا يوجد فروق بين المجموعتين في الأبعاد التالية :

التبلد الاجتماعي ، التبعية ، العدوان ، الانعزال ، التنافر ، الخجل ، التنافس ، التشدد . على أنه من المهم القول أن عدم وجود فروق في تلك الأبعاد لا يعني الاتسام بهذه السمات حيث يظهر من متوسطات هذه الأبعاد أنها متوسطات

صغيرة مقارنة بمتوسطات أبعاد المسايرة . أما بعد الأخذ فقد كان حدى لصالح مجموعة المتفوقات .

الفرض الخامس :

لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أى من أبعادها بين المتفوقين والمتفوقات دراسيا .

للتحقيق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ت(T . test) وقد أتت النتائج كما تظهر في جدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المسايرة وأبعادها المختلفة بين المتفوقين والمتفوقات دراسياً

المتغير المقاس		المتفوقون ن = ١٤٤		المتفوقات ن = ١١٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المسايرة		٦١,٧٦	٧,١٦	٦٤,٥٣	٦,٢٣	٣,٢٣	٠,٠٠١
بعد	الايثار	٦,٢٧	١,٢٩	٦,٨٠	١,١٣	٣,٣٦	٠,٠٠١
بعد	الاستقلالية	٤,١٣	١,٧٢	٣,٦٤	١,٤٢	٢,٤٠	٠,٠٠١
بعد	المسالمة	٥,٣٣	١,٥٢	٦,١٤	١,١١	٤,٧١	٠,٠٠٠
بعد	التعاون	٥,٤٠	١,٣٥	٦,٠٠	١,٣٤	٣,٥٠	٠,٠٠١
بعد	التسامح	٥,٠٤	١,٤٠	٥,٨٤	١,٢٢	٤,٧٢	٠,٠٠٠

من الجدول السابق يتضح أن الفرض لم يتحقق وأنه كانت هناك فروق في سمة المسايرة العامة لصالح المتفوقات كما أن هناك فروقاً في بعض أبعاد المسايرة وهي : بعد الإيثار الذي كان لصالح المتفوقات وبعد الاستقلالية الذي لصالح المتفوقين وكذلك ابعاد المسالمة والتعاون والتسامح والتي كانت جميعها لصالح المتفوقات . من

ثانيا : استدلوا بقوله ﷺ « أصحابي كالنجوم بأيهم اقتديتم اهتديتم » وجه الاستدلال : أن الحديث يدل على جواز الأخذ بقول كل طائفة منهم ، وأنتم تقولون اذا اتفق التابعون على أحدهما لا يجوز الأخذ بالآخر ، وذلك خلاف ما يقتضيه عموم الخبر .

ثالثا : اختلاف الصحابة الكرام على قولين اجماع منهم على تسويغ الاجتهاد فيها وجواز الأخذ بكل واحد من القولين فلا يجوز للتابعين ابطال هذا الاجماع باتفاق من جهتهم كما اذا اتفق الصحابة في الحادثة على قول فانه يحرم على التابعين احداث قول ثان خلاف اتفاقهم .

رابعا : ان من قال قولا من الصحابة ومات عنه فحكم قوله باق ، ولهذا ينقل ويحتج له ويؤخذ به ، ولهذا لو أجمعوا كلهم على شيء ثم ماتوا لم يجز أن يجمع التابعين على خلافه واذا كان كذلك لم ينعقد اجماع التابعين مع قولهم بالخلاف .

خامسا : ان هذا الحكم كان يسوغ الاجتهاد فيه ولا يجوز نقض الحكم على من حكم فيه من العصر الأول ، فاذا صح الاجماع بعد ذلك صار مما لا يسوغ فيه الاجتهاد ، ووجب نقض الحكم على من حكم فيه بخلاف الاجماع ، وهذا فسخ بعد انقطاع الوحي وذلك لا يجوز .

سادسا : ان هذا اختلاف وقع بين الصحابة ، فلا يزول باجماع التابعين كما لو اختلف الصحابة على قولين ، واتفق التابعون على احداث ثالث .

سابعا : لو كان اتفاق أهل العصر الثاني حجة لكانوا قد ذهبوا اليه بدليل خفي عن الصحابة وظهر لهم وهذا لا يجوز .

ثامنا : بأن التابعين لو لحقوا بعض الصحابة فاجمعوا على أحد القولين مع الصحابة الذين قالوا به لم يسقط قول الآخرين ، فأولى أن لا يسقط قولهم بانفراد التابعين .

٤٧ - مسئلة اذا قال بعض الصحابة قولا وظهر وانتشر في الباقين وسكتوا فهل يعد هذا اجماعا أم لا ؟

جهة أخرى فانه ليس هناك فروق في ابعاد الحساسية الاجتماعية ، العطاء ، التمركز حول الآخرين ، التوحد ، الثقة الاجتماعية ، الانفتاح بين المجموعتين . اما بالنسبة لبعد الانسجام فقد كانت دلالة حديه ولصالح المتفوقات .

الفرض السادس :

لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أى من أبعادها بين المتفوقين والمتفوقات .

تم استخدام اختبار ت (T . Test) للتحقق من الفرض وتتضح نتائج ذلك من خلال الجدول رقم (٦) .

جدول رقم (٦)
يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المغايرة وابعادها بين المتفوقين والمتفوقات

المتغير المقاس	المتفوقون ن = ١٤٤		المتفوقات ن = ١١٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
سمة المغايرة	٣٣,٧٥	٧,٠٣	٣٠,٧٤	٦,٣٠	٣,٥٣	٠,٠٠٠
بعد الاثـرة	١,٧٠	١,٢٩	١,١٨	١,١٢	٣,٣٥	٠,٠٠١
بعد التبعيـة	٣,٨٣	١,٧٣	٤,٢٣	١,٤٥	١,٩٦	٠,٠٥
بعد العـدوان	٢,٦١	١,٤٩	١,٧٧	٠,٩٧	٥,١٦	٠,٠٠٠
بعد التنافس	٢,٥٢	١,٣٤	١,٩٤	١,٣٠	٣,٤٧	٠,٠٠١
بعد التشـدد	٢,٨٨	١,٣٩	٢,١٢	١,٢٤	٤,٣٤	٠,٠٠٠

من هذا الجدول يتضح أن هناك فروقاً بين المجموعتين في سمة المغايرة العامة وذلك لصالح المتفوقين الذكور . اما من حيث ابعاد المغايرة فقد كان الذكور المتفوقون اكثر اثره واكثر عدوانا وتنافسا وتشددا من المتفوقات . غير ان المتفوقات كن اكثر تبيعة . في نفس الوقت لم تكن هناك فروق تذكر بين المجموعتين في التبلد

لاجتماعي ، الأخذ ، التمركز حول الذات ، الانعزال ، التنافر ، الخجل ، أو لانغلاق .

لفرض السابع :

لا توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أي من أبعادها بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا .

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ت (T — Test) والجدول رقم (٧) يوضح النتائج .

جدول رقم (٧)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المسايرة وابعادها المختلفة بين مجموعة المتأخرون الذكور والمتأخرات الاناث

المتغير المقاس	المتأخرون ن = ١٢٧		المتأخرات ن = ١١٣		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
سمة المسايرة	٥٩,٣٣	٦,٧٧	٦٢,٦١	٧,٤٦	٣,٥٧	٠,٠٠٠
بعد الايثار	٥,٩٥	١,٣٩	٦,٤٢	١,٠٥	٢,٩٣	٠,٠٠٤
بعد الحساسية الاجتماعية	٤,٨٣	١,٣٥	٥,٢٨	١,١٣	٢,٧٧	٠,٠٠٦
بعد العطاء	٤,٩١	١,٤٤	٥,٥٨	١,١٧	٣,٩١	٠,٠٠٠
بعد التمركز حول الآخرين	٤,٠٥	١,٤٤	٤,٦٢	١,٦٣	٢,٨٨	٠,٠٠٤
بعد الاستقلالية	٤,٠٣	١,٧٧	٣,٥٠	١,٤٨	٢,٥١	٠,٠١٣
بعد المسالمة	٥,٣	١,٤٠	٥,٩١	١,٢٥	٣,٤٥	٠,٠٠١
بعد التعاون	٥,١١	١,٤٧	٥,٦٤	١,٥٧	٢,٧٢	٠,٠٠٧
بعد التسامح	٤,٩٣	١,٣٨	٥,٤٥	١,٥١	٢,٧٥	٠,٠٠٦

من الجدول السابق يتضح أن هناك فروقاً في سمة المسايرة العامة بين المجموعتين لصالح مجموعة الطالبات المتأخرات دراسياً. من جهة أخرى فقد ظهرت

هناك فروق في بعض أبعاد المسايرة حيث كان الأناث المتأخرات أكثر إيثاراً وأكثر حساسية اجتماعية وأكثر عطاء وتمركزا حول الآخرين ومسالمة وتعاوناً من المتأخرين الذكور . بينما كانت مجموعة المتأخرين الذكور أكثر استقلالية أما أبعاد التوحد ، الانسجام ، الثقة الاجتماعية ، الانفتاح فلم يكن هناك فروق فيها بين المجموعتين

الفرض الثامن :

لا توجد فروق دالة في سمة المغايرة ولا في أي من أبعادها بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا .

ثم استخدام اختبارات (T — Test) كذلك للتحقق من هذا الغرض والنتائج موضحة في الجدول رقم (٨) .

جدول رقم (٨)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المغايرة وابعادها بين المتاخرين والمتاخرات دراسياً

المتغير المقاس		المتأخرون ن = ١٢٧		المتأخرات ن = ١١٢		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المغايرة		٣٥,٦٨	٦,٨٦	٣١,٧٤	٦,٥٣	٤,٥٤	٠,٠٠٠
بعد	الاثرة	١,٩٩	١,٣٨	١,٤٧	١,٠٢	٣,٢٣	٠,٠٠١
بعد	التبلد الاجتماعي	٣,٠٣	١,٣٣	٢,٦١	١,٠٤	٢,٧٤	٠,٠٠٧
بعد	الأخذ	٢,٩٥	١,٣٨	٢,٣٩	١,١٧	٣,٣٢	٠,٠٠١
بعد	التمركز حول الأخرين	٣,٨٥	١,٥١	٣,٢٨	١,٦١	٢,٨٤	٠,٠٠٥
بعد	التبعية	٣,٩٠	١,٧٥	٤,٣٠	١,٤٨	١,٩١	٠,٠٠٥
بعد	العدوانية	٢,٦٢	١,٣٩	١,٩٧	١,١٣	٣,٩٢	٠,٠٠٠
بعد	التنافس	٢,٨٣	١,٤٧	٢,١٢	١,٣٥	٣,٨٦	٠,٠٠٠
بعد	التشدد	٣,٠١	١,٤١	٢,٣٧	١,٣٥	٣,٦٠	٠,٠٠٠

وهكذا يتضح من نتائج هذا التحليل أن مجموع المتأخرين دراسياً أكثر مغايرة
ن المتأخرات دراسياً وبمستوى دلالة كبير وعند النظر في أبعاد المغايرة نجد أن
تأخرين دراسياً أكثر تبلداً اجتماعياً وأكثر أخذاً وأكثر تمركزاً حول الذات وأكثر
دوانية وتنافساً وتشدداً من المتأخرات دراسياً . من جهة أخرى فإن المتأخرات
اسياً أكثر تبيعة من المتأخرين دراسياً . غير أنه لم يظهر هناك فروق بين المجموعتين
، ابعاد الانعزال ، الانسجام ، الخجل ، الانغلاق .

فرض التاسع : لا توجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أي من أبعادها
ختلفة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا .

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختيار ت (T — Test) وتتضح نتائج
لك من خلال جدول رقم (٩) .

جدول رقم (٩)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المسايرة العامة وابعادها بين المتفوقين والمتأخرات دراسياً

المتغير المقاس		المتفوقون ن = ١٤٤		المتأخرات ن = ١١٣		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المسايرة		٦١,٧٦	٧,١٦	٦٢,٦١	٧,٤٦	٠,٩٢	٠,٢٥٧
بعد	التمركز حول الآخرين	٤,١٧	١,٢٤	٤,٦٢	١,٦٣	٢,٥٢	٠,٠١
بعد	الاستقلالية	٤,١٣	١,٧٢	٣,٥٠	١,٤٨	٣,٠٧	٠,٠٠٢
بعد	المسالمة	٥,٢٣	١,٥٢	٥,٩١	١,٢٥	٣,٢٦	٠,٠٠١
بعد	الانفتاح	٥,٣٠	١,٣٢	٤,٧٢	١,٥٨	٣,٢٠	٠,٠٠٢
بعد	التسامح	٥,٠٤	١,٤٠	٥,٤٥	١,٥١	٢,٢٠	٠,٠٠٢

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق بين مجموعة المتفوقين الذكور والمتأخرات الأناث في سمة المسايرة . ولكن عندما تأتي على أبعاد المسايرة تجد أن هناك فروقاً بين المجموعتين في بعد التمركز حول الآخرين لصالح مجموعة الأناث كما هو الحال في بعدي المسالمة والتسامح بينما تكون الفروق لصالح مجموعة المتفوقين الذكور في بعدي الاستقلالية والانفتاح .

من جهة أخرى فانه لا توجد فروق بين المجموعتين في أبعاد المسايرة التالية : الايثار ، الحساسية الاجتماعية ، العطاء ، التوحد ، الانسجام ، الخجل ، التعاون .

الفرض العاشر :

لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أي من أبعادها المختلفة بين مجموعة المتفوقين ومجموعة المتأخرات دراسيا :

تم أيضا استخدام احتيار ت (T – Test) للتحقق من هذا الفرض وتتضح نتائج ذلك في الجدول رقم (١٠) .

جدول رقم (١٠)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المغايرة وابعادها المختلفة بين مجموعة المتفوقين و مجموعة المتاخرات دراسياً

المتغير المقاس	المتفوقون ن = ١٤٤		المتأخرات ن = ١١٣		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
سمة المغايرة	٣٣,٧٥	٧,٠٣	٣١,٧٤	٦,٥٣	٢,٣٤	٠,٠٢
بعد التمركز حول الآخرين	٣,٨٠	١,٢٥	٣,٢٨	١,٦١	٢,٩١	٠,٠٠٤
بعد التبعية	٣,٨٣	١,٧٣	٤,٣٠	١,٤٨	٢,٣٢	٠,٠٢
بعد العدوان	٢,٦١	١,٤٩	١,٩٧	١,١٣	٣,٨١	٠,٠٠٠
بعد التنافس	٢,٥٢	١,٣٤	٢,١٢	١,٣٥	٢,٣٨	٠,٠١
بعد الانغلاق	٢,٦٣	١,٢٩	٢,٠٦	١,٤٦	٢,٤٥	٠,٠٠١
بعد التشدد	٢,٨٨	١,٢٩	٢,٣٧	١,٣٥	٢,٩٥	٠,٠٠٣

من الجدول السابق يتضح أن هناك فروقاً بين المتفوقين والمتأخرات دراسياً في سمة المغايرة العامة لصالح المتفوقين . كما هناك فروقاً دالة في بعض أبعاد المغايرة على النحو التالي : التمركز حول الذات ، العدوان ، التنافس والتشدد لصالح المتفوقين دراسياً بينما كان بُعدا التبعية والانغلاق لصالح المتأخرات دراسياً .

من جهة أخرى فقد أظهر التحليل الاحصائي أنه لا توجد فروق دالة بين المجموعتين في الأبعاد التالية : الأثرة ، التبلد الاحصائي ، الأخذ ، الانعزال ، التنافر ، الخجل .

الفرض الحادي عشر : لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أي من أبعادها بين مجموعة المتأخرين ومجموعة المتفوقات دراسيا .

استخدم اختيار ت (T — Test) للتحقق من هذا الفرض ونتائج ذلك تظهر في الجدول رقم (١١) .

جدول رقم (١١)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المسايرة العامة وابعادها بين مجموعة المتاخرين والمتفوقات

المتغير المقاس		المتاخرون ن = ١٢٧		المتفوقات ن = ١١٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المسايرة		٥٩,٣٣	٦,٧٧	٦٤,٥٣	٦,٢٣	٦,١٢	٠,٠٠٠
بعد	الايثار	٥,٩٥	١,٢٩	٦,٨٠	١,١٣	٥,٠٩	٠,٠٠٠
بعد	الحساسية الاجتماعية	٤,٨٣	١,٢٥	٥,٢٤	١,١٥	٢,٥٠	٠,٠١
بعد	العطاء	٤,٩١	١,٤٤	٥,٢٠	١,٢٨	٢,١٦	٠,٠٣
بعد	المسالمة	٥,٢١	١,٤٠	٦,١٤	١,١١	٤,٩٩	٠,٠٠٠
بعد	الثقة الاجتماعية	٤,٤٨	١,٤٩	٥,٠٨	١,٤٦	٣,٠٩	٠,٠٠٢
بعد	التعاون	٥,١١	١,٤٧	٦,٠٠	١,٣٤	٤,٨٣	٠,٠٠٠
بعد	الانفتاح	٤,٩٣	١,٤٣	٥,٣٩	١,٢٧	٢,٥٦	٠,٠٠١
بعد	التسامح	٤,٩٣	١,٣٨	٥,٨٤	١,٢٢	٥,٣١	٠,٠٠٠

ـابق يتضح أن هناك فروقاً دالة في سمة المسايرة العامة لصالح
ـاسيا . وبالنسبة لأبعاد المسايرة فقد كانت هناك فروق دالة
ـاسياً في الأبعاد التالية: الأثرة، الحساسية، الاجتماعية ،
الثقة الاجتماعية ، التعاون ، الانفتاح ، التسامح ، مقارنة
ـراسيا .
ـ، فانه لا توجد فروق دالة بين المجموعتين في الأبعاد التالية :
ـن ، التوحد ، الانسجام . مع العلم بأن هناك دلالة حديه في
ـالح الطلاب المتأخرين .
لا توجد فروق دالة في سمة المغايرة ولا في أي أبعادها المختلفة
ـن ومجموعة المتفوقات دراسيا .
ختيار ت (T — Test) للتحقيق من هذا الفرض والجدول رقم
.

جدول رقم (١٢)

ـق المتوسطات في سمة المغايرة وابعادها المختلفة
ـوعة المتأخرين ومجموعة المتفوقات دراسياً

	المتأخرون ن = ١٢٧		المتفوقات ن = ١١٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
	٣٥,٦٨	٦,٨٦	٣٠,٧٤	٦,٣٠	٥,٧٤	٠,٠٠٠
	١,٩٩	١,٣٨	١,١٨	١,١٢	٤,٨٨	٠,٠٠٠
ـاعي	٣,٠٣	١,٣٣	٢,٦٩	١,١٨	٢,١١	٠,٠٠٣
	٢,٦٢	١,٣٩	١,٧٧	٠,٩٧	٥,٣٦	٠,٠٠٠
	٣,٤٤	١,٤٩	٢,٩١	١,٤٦	٢,٧٦	٠,٠٠٦
	٢,٨٣	١,٤٧	١,٩٤	١,٣٠	٤,٨٧	٠,٠٠٠
	٢,٩٢	١,٤٠	٢,٥٢	١,٢٦	٢,٣٠	٠,٠٢
	٣,٠١	١,٤١	١,١٢	١,٢٤	٥,١٠	٠,٠٠٠

من هذا الجدول يتضح أن هناك فروقاً دالة في سمة المغايرة بين المتأخرين والمتفوقات دراسيا وذلك لصالح المتأخرين دراسيا . وفي ابعاد المغايرة اتضح أن هناك فروقاً دالة في الأبعاد التالية: الأثرة، التبلد الاجتماعي، العدوان، الخجل، التنافس ، الانغلاق ، التشدد ، وجميعها لصالح مجموعة الطلاب المتأخرين دراسيا .

أما أبعاد المغايرة الأخرى وهي : الأخذ ، التمركز حول الذات ، التبعية ، الانعزال ، التنافر ، فلم تظهر فروق دالة بين المجموعتين .

تفسير ومناقشة النتائج

يتضح من نتائج الفروض الأربعة الأولى أن التفوق يرتبط بالمسايرة سواء بالنسبة للذكور أم للأناث فقد كان الطلاب المتفوقون أكثر مسايرة ، وبفروق داله ، من الطلاب المتأخرين . كما كان الطالبات المتفوقات أكثر مسايرة ، وبدرجة أو بفروق دالة من الطالبات المتأخرات . . من جهة أخرى فقد اتضح كذلك أن الطلاب المتأخرين والطالبات المتأخرات دراسيا أكثر مغايرة ، وبفروق داله ، من الطلاب المتفوقين والطالبات المتفوقات دراسياً .

وهذا يعني، اجمالا، أن الطلاب المتفوقين أكثر إيثاراً وعطاء وأكثر حساسية اجتماعية وتمركزاً حول الآخرين وأكثر استقلالية ومسالمة وتوحداً وانسجاماً وثقة اجتماعية وأكثر تعاوناً وإنفتاحاً وتسامحاً من نظرائهم الطلاب المتأخرين دراسياً الذين كانوا في نفس الوقت أكثر اثره وتبلداً اجتماعياً وأكثر اخذاً وتمركزاً حول الذات وأكثر تبعية وعدوانية وانعزالا وتنافراً وأكثر خجلا وتنافسا، كما كانوا أكثر رفضا للمستجدات واكثر تشددا نحو الآخرين . وهذا ينطبق ، اجمالا كذلك ، على الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا حيث كان الطالبات المتفوقات اكثر مسايرة من زميلاتهن الطالبات المتأخرات دراسيا فى نفس الوقت الذى كان فيه الطالبات المتأخرات اكثر مغايرة من زميلاتهن المتفوقات دراسيا .

فاذا دققنا في النظر في نتائج الفرض الأول لوجدنا أن المتفوقين دراسيا ، بالإضافة إلى كونهم أكثر مسايرة من نظرائهم المتأخرين دراسيا ، اجمالا ، يعتبرون ، وبدلالات احصائية ، أكثر إيثاراً وأكثر عطاء وأكثر ثقة اجتماعية وأكثر انفتاحا . وبالرغم من أنه لا توجد دراسات على حد علم الباحث ، تفسر هذه العلاقة الايجابية بين التفوق عند الفرد وحجم أوسمة الايثار عنده ، في البيئة العربية على الأقل ،

رف أي من هذين المتغيرين السبب وأيهما النتيجة على وجه
يمكن القول ربما كانت سمة الايثار سببا لان عملية الايثار عملية
؛ تدل على العديد من العمليات العقلية مثل التصور والتفكير
وهذه جميعا من العوامل الأساسية في تحقيق التفوق .

لنا أن المتفوقين كذلك ، وبفرق احصائى دال ، اكثر عطاء من
، دراسيا . ومع عدم وجود دراسات تبين أو تؤكد هذه النتيجة أو أى
بب أو أى منها النتيجة ، فان النتيجة الحالية ربما تعني أن العطاء
ائما لابد ان يكون هناك آخذ حتى يعطى . وليس بالضرورة أن
، تأخذ ماديا وانما قد يعني الامر أن وحدة الانسان وتكامله قد يحوّل
عطاء مادى والاخذ الوجداني الى عطاء اجتماعي وهكذا . وبالتالي
سمة العطاء عند المتفوق نتيجة للمقدار المعرفي الذي اكتسبه. ومن
ناء دل على زيادة في الاكتساب المعرفي وهو الذى نقصده هنا بالتفوق

بسمة الثقة الاجتماعية فانه يظهر لي أن هذه السمة ذات علاقة قوية
الفصل الدراسي يعتبر جماعة وعندما يكون لدى الفرد ثقة إجتماعية
خرين ، بحيث يقول رأيه حول الموضوعات المطروحة للنقاش ويعبر
سوعات المختلفة من عدم فهمه لها ويتعامل مع مدرسيه وزملائه
سواء داخل الفصل أو في البيئة المدرسية ، فان ذلك يعبر في حد
ى يبحث عنها المدرس الناجح في طلابه ويعتبرها خصائص نجاح
، الذى يتسم بهذه السمة . ومن هنا أتت هذه العلاقة بين هذين
ن الممكن النظر إلى سمة الثقة الاجتماعية كعامل سابق على عامل
التفوق دون أدنى شك يولد قدرا كبيرا من الثقة الاجتماعية .

، إلى سمة الانفتاح نجد أن الأمر يتضح من تعريف هذه السمة
، على الجديد بايجابية لمعرفة مافيه من فوائد ومعارف واتخاذ مايلزم
. . . ومن هنا فان التفوق الدراسي يأتي نتيجة مباشرة لمقدار حماس
طالب إلى التعرف والتفهم والتعامل مع مختلف المعارف العلمية التي
حل دراسته المختلفة ، وكلما كان متفتحا متلهفا لتلك المعارف ذا
ما زاد ذلك تفوق الطالب . ومادام الأمر كذلك فان أحد المهام
نفس هي محاولة ايجاد السبل الكفيلة بزيادة دافعية التعلم عند

والذي يمكن كقوله اجمالياً حول هذا الفرض أن المتفوقين أكثر مسايرة من الطلاب المتأخرين دراسيا في عموم أبعاد المسايرة وهذا أمر مستغرب ذلك أن جوهر المسايرة يعني اتباع معايير الجماعة والمجتمع وكلما زادت هذه المسايرة زادت فرص المسايرة في النجاح في الحياة . والتفوق الدراسي ضرب من ضروب النجاح في الحياة . باختصار فإن الأبعاد التي كانت الفروق فيها بين المجموعتين ذوات دلالات إحصائية وهي أبعاد : الايثار ، العطاء ، الثقة الاجتماعية ، الانفتاح تطرح تساؤلات عديدة في علاقتها بالتفوق الدراسي وبالذات بعدى الايثار والعطاء .

وفيما يتعلق بالفرض الثاني والذى كانت نتيجته أن المتأخرين دراسيا اكثر مغايرة في اجمالي ابعاد المغايرة من المتفوقين دراسيا ، وهذا متفق مع ماقلناه في الفقرة السابقة ، من أن المسايرة للمعايير الاجتماعية تسهم في النجاح حسب تلك المعايير ، والنجاح يتضمن التفوق الدراسي في تلك البيئة . وبالعكس فان المغايرة تعنى عدم النجاح أو عدم موافقة المعايرة الاجتماعية وبالتالي عدم النجاح ومن ثم التأخر الدراسي . على أننا نجد أن هناك بعدين من المغايرة التي يظهر فيها فروق داله بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً لصالح المتأخرين دراسياً وهما : بعد الأخذ وبعد الخجل .

فالأخذ هو المقابل للعطاء وقد تكلمنا عن ذلك في أحد الفقرات السابقة بينما الخجل هو المقابل للثقة الاجتماعية وقد تكلمنا عن علاقة الثقة الاجتماعية بالتفوق الدراسي ، وهو هنا عكس ذلك التفسير ، حيث ان الخجل يولد عدم التفاعل بين الفرد والاخرين في الفصل الدراسي أو البيئة المدرسية بعامة وبالتالي يفقد صاحب تلك السمة أحد المهارات التي تحرص عليها العملية التعليمية وتسهم بالتالي في التأخر الدراسي . ومن هنا تتضح العلاقة المباشرة بين سمة الخجل والتأخر الدراسي ، وهي علاقة مباشرة بينما تتعتبر العلاقة بين الأخذ والتأخر الدراسي غير مباشرة أو غير واضحة كما هو الحال في سمة الخجل .

وفيما يتعلق بالفرض الثالث نجد أن هناك فروقاً دالة بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا. فبالاضافة إلى أن المتفوقات أكثر مسايرة في جملة الأبعاد، وبفرق دالا احصائيا ، نجد أن المتفوقات أكثر ايثارا واكثر تمركزا حول الآخرين واكثر ثقة اجتماعية والكثر انفتاحا وأخيرا اكثر تسامحا .

المراد أن الصحابي اذا قال قولا وظهر هذا القول وانتشر بين الباقين من الصحابة هنا ننظر ، فان صرح الصحابة بالرضا والقبول بهذا القول صار اجماعا لا تجوز مخالفته وأن سكتوا ولم يظهر منهم الرضا ولا السخط ولا نقل عنهم خلافه حتى انقرض العصر نظرنا ، فان كان مما ليس فيه تكليف كقولهم حذيفة أفضل من عمار وما أشبه ذلك فان سكوت الباقين لا يدل على انعقاد الاجماع ، لأنه لا حاجة لهم إلى انكار ذلك ولا تصويبه .

وإن كان من مسائل الاجتهاد التي فيها تكليف فقد اختلف فيه أهل العلم . فقال الامام أبو الحسن الأشعري رضي الله عنه : بأنه ليس بالاجماع ولا حجة[1] .

وحجته في ذلك هي : أن سكوتهم لا يدل على الرضا ، لأنه يجوز أن يكون السكوت في مهلة النظر لم ينكشف لهم الحكم ، ويجوز أن يكون سكوتهم لاعتقاد أن كل مجتهد مصيب ، ويجوز أن يكون سكوتهم هيبة للقائل . كما قال : ابن عباس رضي الله عنهما في خلاف عمر رضي الله عنه في العول « هبته وكان أمرأ مهيبا » واذا احتمل هذه الوجوه لم يجز أن يحمل سكوتهم على الرضا والموافقة .

تمت

والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعه إلى يوم الدين

(١) انظر : التمهيد في أصول الفقه ٣ / ٣٢٣ والتبصرة / ٣٩٢ ، وفواتح الرحموت ٢ / ٢٣٢ .

فهنا تظهر ابعاد أو سمات مثل سمات الايثار والثقة الاجتماعية والانفتاح مرة أخرى حيث ظهر أن المتفوقات يتصفن بهذه السمات على المتأخرات دراسيا . وهذا يؤكد مالهذه الثلاث سمات من أهمية في مستوى التحصيل الدراسي ايجابا وسلبا . وقد بينا تفسيرنا لهذه العلاقة في مناقشتنا للفرض الاول ولاحاجة للعودة الى ذلك هنا .

ومن جهة أخرى يتضح أن المتأخرات دراسيا أكثر تمركزا حول الأخرين من الطالبات المتفوقات دراسيا ، وبدرجة داله احصائيا ، ولايعرف على وجه التحديد أى من متغيري التمركز حول الأخرين والتفوق السبب أو النتيجة . بمعنى هل التمركز حول الأخرين متغير سابق جعل الطالبه باهتمامها بشؤن الأخرين النفسية والاجتماعية وغيرها لاتعطي الاهتمام الكافي لمتطلبات دراستها وبالتالي انخفض مستوى تحصيلها ، علما أن تمركزها حول الأخرين قد يكون له مسببات أخرى كأن تكون ذات صفات أو خصائص جسمية أو اجتماعية تجعل من السهل عليها التقرب للأخرين أو تجعل الاخريات يتقربن اليها . وربما أن عدم التفوق كان المتغير السابق بحيث يجعلها تتمركز حول الأخرين ، قصدا ، للتعويض أو طلب للمساعدة فيما يخص الدراسة والتحصيل .

وفيما يتعلق بسمة التسامح حيث اظهر الفرض الثالث ان المتفوقات اكثر تسامحا من المتأخرات دراسيا ، وبدلالة احصائية ، فربما كان تفسير تلك العلاقة يكمن في اطار العلاقة بين الطالبة والمدّرسة حيث أن التسامح من قبل الطالبة نحو المدرسة يضفي نوعا من العلاقة الايجابية التي تعتبر ذات عائد ايجابي على تحصيل الطالبة .

وفيما يتعلق بالفرض الرابع يتضح ان ليس هناك فروق داله احصائية بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا في سمة المغايرة العامه بعكس الحال بالنسبة للطلاب المتأخرين دراسياً حيث كانوا أكثر مغايرة من الطلاب المتفوقين وبدرجة دالة احصائيا ولعل هذا يعود للتطبيع الاجتماعي الذى اظهر تأثير اكبر على الاناث . نحو المسايرة .

على أن سمة الاثرة والتمركز حول الذات وسمة الانغلاق ، كسمات مغايرة ، كانت بفروق داله احصائيا بين المجموعتين حيث كانت مجموعة الطالبات المتأخرات اكثر اثره وانغلاقا من الطالبات المتفوقات غير أن الطالبات المتفوقات كن أكثر تمركزا حول الذات من الطالبات المتأخرات . هدا وقد تظهر علاقة الانغلاق بالتأخر الدراسي

واضحة ، بينما لا نزال في حاجة إلى معرفة جوهر العلاقة بين الأثرة والتأخر الدراسي وإن كنت أتوقع أن هذه العلاقة كانت نتيجة ، ربما غير مباشرة ، لعدم تصور من يتسم بسمة الأثرة أنه لا توجد علاقة بين التفوق الدراسي والاستحسان الاجتماعي من قبل الآخرين بصفته ينظر للأشياء من إطار مرجعي فردي دون الالتفات للآخرين .

ولعل من الملفت للنظر أن المتفوقات دراسيا كن اكثر تمركزا حول الذات وبفارق دال احصائيا من زميلاتهن المتأخرات دراسيا وهذا بعكس نتيجة الفرض الثالث الذى اظهرت نتيجته أن المتأخرات دراسيا كن اكثر تمركزا حول الآخرين وبفارق دال احصائيا . وهنا يمكن القول أن التمركز حول الذات ينبىء بأن من يتسم بهذه السمة مهتم بنفسه ومتمركز حولها وليس ملتفتاً لما عدا ذلك .

ومن هنا فان التحصيل الدراسي يعتبر مجهودا فرديا يحظى من الطالبة باهتمام كبير وهكذا أسهمت تلك السمة في التفوق . وذلك بعكس الطالبات المتأخرات دراسيا اللاتي كن متمركزات حول الآخرين مما أسهم في تأخرهن الدراسي . هذا مع العلم اننا نعتبر ، من جهة نظر اجتماعية ، أن سمة التمركز حول الذات سمة غير مرغوب فيها بعكس سمة التمركز حول الآخرين التي تعتبر ذات فوائد اجتماعية مرغوبة .

لقد كانت الفروض السابقة الأربعة تركز على متغير التحصيل الدراسي في علاقته بمتغيري المسايرة والمغايرة لكل من الطلاب المتفوقين والمتأخرين والطالبات والمتفوقات والمتأخرات حيث تم ضبط متغير الجنس بالمقارنة فقط بين كل جنس على حده . على أن الفروض الخامس والسادس والسابع والثامن ، والتي سوف نحاول تفسير ومناقشة نتائجها ، تركز على متغير الجنس بضبط متغير التحصيل الدراسي حيث اقتصرت المقارنات بين الطلاب والطالبات على متغير التحصيل الدراسي في حالة التفوق أو التأخر . ففي الفرض الخامس نجد أن الطالبات المتفوقات ، اجمالا ، أكثر مسايرة من الطلاب المتفوقين بفارقا دال احصائيا . ومن الاسئلة المطروحة هنا هو : هل كلما زادت المسايرة يزيد مقدار التفوق ؟ وهل كلما زادت المغايرة زاد مقدار انخفاض التحصيل الدراسي أم ماذا ؟ أسئلة تحتاج إلى اجابة ولأن هذه الدراسة لا تجيب عليها أمر يدعو إلى مزيد من الدراسة حول هذه الأسئلة لأننا في حاجة أن

نعرف هل كلما زادت المسايرة زاد التفوق الدراسي وكلما قلت قل أم ماذا ؟ ذلك أن هناك آراء تؤكد أنه ليس من المرغوب أو المفيد في التطرف في المسايرة أو في المغايرة وأن لذلك أثراً سلبياً على مختلف جوانب سلوك الفرد (انظر حسن ١٩٩٠م).

وبالنظر الى ابعاد المسايرة المتعلقة بالفرض الخامس نجد أن هناك بعض الابعاد التي ظهرت فيها فروق داله احصائيا بين المجموعتين ، فقد كان المتفوقات اكثر إيثارا واكثر مسالمه وتعاونا واكثر تسامحا كذلك . بينما كان المتفوقون اكثر استغلالية . والملاحظ هنا تأثير عامل الجنس ، سواء على مستوى اجمالي ابعاد المسايرة ، حيث كان المتفوقات أكثر مسايرة، وهذا يدل على اتجاه التطبيع الاجتماعي وحجمه الذي يوجه الاناث لمسايرة المعايير الاجتماعية أكثر مما يطلب في هذا الخصوص، من الذكور، فليس بغريب أن تكون الأنثى أكثر إيثاراً من الذكور وأكثر تعاوناً أو تسامحاً منه، ذلك أن المرأة اكثر شفافية وعاطفه وبالتالي اكثر احساسا بالأخرين ، وهنا جوهر الايثار ، كما انها مسالمة اكثر من الرجل ، بحكم تكوينها الجسمي على الاقل ، واكثر وتعاونا منه لأنها تعرف أنها أحوج إلى الآخرين أكثر مما يظن الرجل عن نفسه . أما مسألة كونها أكثر تسامحا نحو الأخرين فربما يعود ذلك لخصائص المرأة الانفعالية والاجتماعية . كما لا تستغرب أن يكون الرجل أكثر استقلالية من المرأة فأساليب التطبيع الاجتماعي تؤكد هذه الاستقلالية للرجل وليس للمرأة ومن هنا أتى هذا الفرق بين الطلاب والطالبات .

من جهة أخرى فان الفرض السادس يظهر ان الطلاب المتفوقين مقارنة بالطالبات المتفوقات كانوا أكثر أثرة وعدواناً وتنافساً وتشدداً بينما كان الطالبات المتفوقات أكثر تبعية . وهذه النتيجة لا تخرج عن التفسير السابق لنتائج الفرض الخامس خاصة اذا عرفنا أن المغايرة هي الطرف الآخر للمسايرة وأن الذكور هم أكثر مغايرة اجمالا .

هذا ويلزم التنويه هنا إلى أننا عندما نقول أن الطلاب المتفوقين أكثر مغايرة من الطالبات المتفوقات فان ذلك لايعنى أن مغايرتهم متطرفة مقارنة بأنفسهم في المسايرة حيث يمكن ملاحظة أن جميع عينة هذه الدراسة من ذكور واناث متفوقين ومتفوقات ومتأخرين ومتأخرات هم جميعا اكثر مسايرة من كونهم اكثر مغايرة ويمكن ملاحظة

ذلك بوضوح من خلال مقارنة متوسطات المغايرة بمتوسطات المسايرة لكل مجموعة حيث يظهر أن متوسطات المسايرة أعلى بكثير من متوسطات المغايرة . ومن هنا فإن اخذ هذا الموضوع في الحسبان عند النظر في نتائج هذه الدراسة أمر مهم جدا .

وحول المقارنة بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا في المسايرة كما يظهر ذلك في الفرض السابع والمغايرة كما في الفرض الثامن نجد ، اجمالا ، أن المتأخرات دراسيا اكثر مسايرة كما في الفرض السابع من المتأخرين دراسيا وهذا لايخرج عن تأثير عامل الجنس ، خاصة وقد ثبتنا متغير التحصيل الدراسي بواسطة المقارنة بين المتأخرين والمتأخرات والمتفوقين والمتفوقات كل على حده .

نجد كذلك أن المتأخرات دراسيا مقارنة بالمتأخرين دراسيا أكثر ايثارا وحساسية اجتماعية وأكثر عطاء وتمركزا حول الآخرين وأكثر مسالمة وتعاونا وتسامحا غير أنهن أقل استقلالية وكل ذلك بفوارق داله احصائية . وهنا نجد أن عامل الجنس يعود مرة أخرى كمتغير لاحداث هذه الفروق الداله ، خاصة اذا عدنا للمقارنة بين المتفوقين والمتفوقات في سمة المسايرة او ابعادها المختلفة كما في الفرض الخامس . على اننا نجد أبعاد أخرى مثل بعد التمركز حول الآخرين وبعد العطاء وقد ناقشنا في فقرات سابقة، وبخاصة في علاقتها بالجنس سواء ماكان منه لصالح الذكور أم ماكان لصالح الاناث . علما انه ظهر ، ولاول مره في هذا المقارنات ، بعد الحساسية الاجتماعية حيث كانت مجموعة الطالبات المتأخرات اكثر حساسية من الطلاب المتفوقين . ولعل هذه العلاقة في الحساسية الاجتماعية عند الطالبات المتأخرات وتأخرهن الدراسي تعود إلى أن هؤلاء الطالبات أصبحن بفعل تأخرهن الدراسي أكثر حساسية اجتماعية لأراء واتجاهات الآخرين نحوهن كاناث .

هذا وقد ظهر من خلال نتائج الفرض الثامن ، والخاص بالمقارنة بين مجموعة المتأخرين والمتأخرات دراسيا في سمة المغايرة وأبعادها المختلفة ، أن المتأخرين دراسيا أكثر مغايرة من المتأخرات ومن ثم كان هؤلاء المتأخرون دراسياً أكثر أثرة وتبلدا اجتماعياً وأكثر أخذاً وتمركزا حول الذات وعدوانية وتنافساً وأكثر تشدداً ولكنهم أقل تبعية . ولا أجد داعيا لاعادة مناقشة هذه النتائج حيث تمت مناقشتها سابقا ، كما تمت مناقشة حجم هذه المغايرة ، والتي تعتبر مغايرة غير متطرفة .

وفي الفروض الاربعة الاخيرة (التاسع ، العاشر ،الحادي عشر ، والثاني عشر) حاولنا التعرف على علاقة كل من الجنس والتحصيل الدراسي ، مع كل من المسايرة والمغايرة بأبعادهما المختلفة وذلك عندما قارنا المتفوقين بالمتأخرات في كل من المسايرة ثم المغايرة (الفرض التاسع والعاشر) وقارنا المتأخرين دراسيا بالمتفوقات دراسيا (الفرض الحادي عشر والثاني عشر) .

والذي يتضح من الجدول رقم (٩) والخاص بالفرض التاسع أنه مازالت سمة المسايرة العامة مرتبطة اكثر بالجنس بالرغم من انها ايضا مرتبطة بالتفوق في امكان وفروض أخرى في هذه الدراسة . فعندما قارنا بين المتفوقين والمتأخرات كانت هناك فروق دالة في المسايرة لصالح المتأخرات دراسيا وهذا يدل على ارتباط المسايرة بالجنس اكثر من ارتباطها بالتحصيل الدراسي ، وهوامر مفهوم في ضوء معرفتنا بالمقدار الكبير من الاهتمام الذى يعطى لمسايرة الاناث للمعايير الاجتماعية الامر الذى أكدته هذه الدراسة . كما ظهر أن أبعاد معينة من أبعاد المسايرة مرتبطة بالجنس أكثر من غيرها من الأبعاد كذلك أكثر من ارتباطها بالتفوق الدراسي .

ففي نفس الجدول كانت مجموعة الطالبات المتأخرات اكثر تمركزا حول الأخرين واكثر مسالمة وتسامحا مقارنة بالطلاب المتفوقين دراسيا بالرغم من تأخرهن الدراسي وهذا دليل على أن تلك السمات الثلاثة مرتبطة بجنس الأناث اكثر من ارتباطها بالتحصيل . هذا وقد تمت مناقشة وتفسير مثل هذا الارتباط سابقا .

ومن جهة أخرى فإن سمة الاستقلالية يتضح ارتباطها بجنس الذكور دون ارتباطها بالتفوق الدراسي كما استنتج ذلك من الفروض الثمانية السابقة علما بأن هناك توقعات كبيرة بأن الاستقلالية ترتبط بالتفوق أكثر غير أن هذا لم يظهر في هذه الدراسة ، وربما يعود ذلك إلى أن ادا ة هذه الدراسة تعتبر مقياسا لسمات اجتماعية وليس سمات عقلية وبالتالي فان الاستقلالية تعني عدم الانخراط في التبعية واستمرار مسايرة معايير المجتمع وعدم الشذوذ عنبا . من جهة أخرى قد تعتبر الاستقلالية من الناحية العقلية مايمكن ان يسمى بالابداع من خلال بعض اساليب التفكير والسلوك المنفرد .

ومن جهة ثالثة ظهر من خلال الجدول السابق أن سمة الانفتاح ، استنتاجا ، مرتبطة بالتفوق الدراسي وليس بالجنس ، ذلك أن هذا البعد ظهر بدلالة احصائية

لصالح المتفوقين والمتفوقات في الفرض الاول والثالث على التوالي ، وهي ، فروض مرتبطة بالتفوق ، ولم تظهر هذه السمة في الفروض الخامس والسابع ، وهى الفروض الخاصة بعلاقة التفوق بالجنس في سمة المسايرة العامة ، مما يجعلنا نجزم بأن هذه السمة ترتبط بالتفوق وأنه كلما زاد انفتاح الطالب أو الطالبة بغض النظر عن الجنس ، على معارف ومشارب الحياة المختلفة كلما زاد التفوق أو التحصيل الدراسي .

وعندما نأتي إلى الفرض العاشر نجد أن سمة المغايرة العامة مرتبطة بالجنس أكثر من ارتباطها بالتفوق أو التأخر الدراسي حيث ظهر أن المتفوقين أكثر مغايرة من المتأخرات دراسيا بالرغم من أن المسايرة ترتبط بالتفوق الدراسي ، مع العلم أنها أكثر ارتباطا بالجنس منها بالتفوق حيث أن المتفوقات أكثر مسايرة من المتفوقين دراسيا وهذا يعود في معظم الأحوال إلى حجم التطبيع الاجتماعي الموجهة إلى الاناث لمسايرة المعايير الاجتماعية مقارنة بالذكور . كما أن سمة التمركز حول الذات ، العدوان ، التنافس ، التشدد سمات ترتبط بالجنس حيث أنه بالرغم أنها سمات مغايرة ترتبط بالتأخر الدراسي في الفروض السابقة إلا أنها في هذا الفرض ارتبطت بالجنس بالرغم من مستوى التحصيل الدراسي ، وهو في هذا الفرض تفوق دراسي . اننا نجد في هذا الفرض أن الأناث كن أكثر تبعية من الذكور وأعتقد ، من خلال ما استنتج من الفروض السابقة ، أنها سمة مرتبطة بالجنس أكثر من ارتباطها بالتفوق ، وذلك بخلاف سمة الإنغلاق، التي استمرت من خلال نتيجة هذا الفرض والفروض السابقة كسمة مقابلة لسمة الانفتاح ، تظهر ارتباطها بالتحصيل الدراسي حيث ارتبطت في هذا الفرض بالتأخر الدراسي عند المتأخرات دراسيا وهذا يظهر أهمية هذه السمة في علاقتها بالتحصيل الدراسي .

وبالنظر الى نتائج الفرض الحادى عشر نجد أن المتفوقات اكثر مسايرة من المتأخرين دراسيا ، وبدرجة دلاله احصائية عاليه . حيث الامر هنا نتيجة ليس فقط لعامل الجنس كما ذكر سابقا بل أيضا لعامل التفوق كذلك حيث يرتبط كل منهما بالمسايرة. وبتظافر هذين المغيرين نجد أن هناك ثمانية أبعاد من المسايرة كانت فيها فروق احصائية لصالح الطالبات المتفوقات مقارنة بالطلاب المتأخرين دراسياً وهذه الابعاد هي : الايثار ، الحساسية الاجتماعية ، العطاء ، المسالمة ، الثقة الاجتماعية ، التعاون ، الانفتاح ، التسامح . هذه الأبعاد بعض منها يرتبط بالجنس أكثر من

لمسالمة والايثار والحساسية الاجتماعية والتسامح والبعض الآخر
من ارتباطه بالجنس مثل الانفتاح والتعاون كما اتضح من الفروض

أن نتائج الفرض الثاني عشر تؤكد ماذهبنا اليه سابقا من أن
راسي والجنس (الذكور) قد تضافرا في ابراز علاقة المغايرة بهما
كبيرا في المغايرة العامة لصالح الذكور المتأخرين دراسيا مقارنة
كما ظهرت الفروق لصالح الذكور في ابعاد المغايرة التالية :
جتماعي ، العدوان ، الخجل ، التنافس ، الانغلاق ، والتشدد .

أن مفهومي المسايرة والمغايرة بأبعادها المختلفة ذات علاقة بالجنس
ي وأن هناك سمات فرعية ترتبط بالذكور وسمات أخرى ترتبط
سمات ذات علاقة بالتفوق وأخرى ترتبط بالتأخر الدراسي وقد تمت
ي الصفحات السابقة . فالمسايرة ترتبط أكثر بالتفوق الدراسي كما
، في الوقت الذي ترتبط المغايرة بالذكور وبالتأخر الدراسي أكثر
المسايرة المختلفة ترتبط في غالبها بالتفوق الدراسي. وعند المقارنة
، الاناث يتسمن في الغالب بهذه السمات والعكس بالنسبة لسمات
. وهنا ما يلزم التنويه إلى عدة أمور هامة تثيرها هذه الدراسة :

تبر المسايرة الايجابية في علاقتها بالتفوق الدراسي بمعنى هل هناك حد
هذه ذات تأثير سلبي على التفوق الدراسي كما هو الوضع في علاقة
الدراسي الذي يعتبر بعد حد معين ذا تأثير سلبي على التحصيل
ينطبق على المغايرة بمعنى هل تظل المغايرة ذات تأثير سلبي على
، أم أن الأمر يعتبر بعد حد من المغايرة ذا تأثير ايجابي ؟ . أعتقد
هذه الأسئلة مهم لما لها من أبعاد تربوية ونفسية تستحق دراسة
ة اخرى فان هذه الدراسة توصي بدراسة انماط التطبيع الاجتماعي
علاقة ذلك بالتحصيل الدراسي لما اتضح من اهمية ذلك في هذه

والأمر الثاني: هو أنه بالرغم من أن مفهومي المسايرة والمغايرة مفهومان ذوا صبغة اجتماعية نفسية فانه يمكن تطبيقه على أى مؤسسة اجتماعية ، ومنها المؤسسة التعليمية ، وبالذات على الطلاب والطالبات كمجموعة ذات معايير وأعراف اجتماعية في اطار المدرسة أو المؤسسة التعليمية .

ومن هنا فاننا في حاجة إلى معرفة أدق وتحليل وتقييم أعمق للمؤسسة التعليمية وبالذات المناهج وطرق التدريس وعلاقة مجموعة المدرسين والطلبة بعضهم ببعض وذلك لمعرفة هل هذه العناصر المكونة للمؤسسة التعليمية سليمة وتربوية وفعالة ومحققة لطموحات العصر وبالتالي تعتبر المسايرة لها مفيدة أم أننا بحاجة لتطور وتعديل لهذه العلاقة في المؤسسة التعليمية حتى تعتبر تلك ايجابية والأمر يمكن مناقشته في هذا الاطار فيما يتعلق بالمغايرة .

ثالثا : أظهرت هذه الدراسة الحاجة إلى قيام دراسة تعني بتحديد السبب والنتيجة بين التحصيل الدراسي من جهة ومفهومي السايرة والمغايرة من جهة أخرى وذلك لما لنتيجة مثل هذه الدراسة من أهمية في تحديد ورسم التطبيقات التربوية الهامة والمناسبة والمتعلقة بهذا الموضوع وفي اطار العملية التربوية .

التوجيه والإرشاد النفسي التربوي

لقد ارتبطت المسايرة اجمالا بالتفوق الدراسي كما ارتبطت بالجنس بدرجة دالة احصائية حيث ظهرت بعض أبعادها مرتبطة بالتفوق كما ارتبط البعض الآخر بجنس الاناث . وفي المقابل ارتبطت المغايرة اجمالا بالتأخر الدراسي كما ارتبطت بجنس الذكور اكثر وبدرجة داله احصائية ومن هنا ارتبط بعض ابعادها بالتأخر الدراسي والبعض الآخر بجنس الذكور

والمتتبع لمتوسطات أبعاد المسايرة وأبعاد المغايرة يلاحظ أن عينة هذه الدراسة مسايرةاكثر منها مغايرة حيث أنه قد اجابت هذه العينة ، تقريبا ، على ثلاث ارباع فقرات المقاييس اجابات مسايرة بينما أجابت تقريبا على ربع الفقرات اجابات مغايرة مع العلم بأن هذه العينة تتكون من طلاب متفوقين ومتأخرين دراسيا وطالبات متفوقات ومتأخرات دراسيا . وهذا يدل على تأثير وسائط المجتمع المختلفة ، بما فيها المدرسة والأسرة ، على مسايرة المعايير والاعراف الاجتماعية المختلفة من قبل أفراد

من هنا تقل مغايرة تلك المعايير، علما بأن كلا من حجم المسايرة
مل كثيرة منها الجنس ، المستوى التعليمي وغيرهما .
. بعض سمات المسايرة بالتفوق الدراسي وهي على وجه التحديد :
الانفتاح، الثقة الاجتماعية وارتباط بعض سمات المغايرة المقابلة لها
بي : الاثرة، التشدد، الانغلاق والخجل فإنه من المجدي والمفيد
لسمات المرتبطة بالمسايرة والتقليل من مقابلاتها المرتبطة بالمغايرة .

بالايثار كسمة ترتبط بالتفوق الدراسي وبالأثرة كسمة ترتبط
ـل لقد كانت هذه العلاقة من اكثر نتائج هذه الدراسة لفتا للنظر
ب عدم وجود علاقة ظاهرة مباشرة، على الأقل من وجهة نظري،
، وهذا الامر دون شك يجعلنا مطالبين بطرح تصورات لكيفية
في طلابنا وتقليص أو محو سمة الاثره ممن يتسمون بها وذلك حتى
التحصيل الدراسي لديهم .

ت أعددت كتابا بعنوان: الانكفاء على الذات ١٤١٠ هـ يتناول في
بها يمكن التقليل من الاثره واكتساب الأفراد ، وبالذات من هم
وما قبلها باعتبارهم ينابيع السلوك الاجتماعي القويم ، سمة
ت أهمية مفهوم الايثار مرة أخرى في دراسة مقارنة قمت بها بين
ين (١٩٨٥م) حيث أظهرت النتيجة مقدار الحاجة لدى الجنسين
مة . كما ظهرت الحاجة الى اكتساب هذه السمة كذلك من خلال
ن الزواج حول هذه السمة من قبل الشباب والشابات المقدمين
ر ابن مانع ، ١٩٨٩) .

ـعونا الى التفكير في السبل الكفيلة بزيادة سمة الايثار وبالتالي
ة لما لذلك من فوائد كبيرة وعظيمة على مختلف جوانب السلوك
بطرق مباشرة أو غير مباشرة . كما هو الحال في علاقة هذه السمة
ي . ومن هنا فسوف نحاول فيما يلي تحديد بعض الخطوات التي
ايجابية على هذه السمة وذلك بالتقليل من الاتجاه الجارف نحو

الفردية Individualism ولصالح المشاركة الوجدانية والتقمص المعرفي Empathy وذلك باستخدام أساليب مختلفة ومنها مايلي :

١ - زيادة التفاعل بمختلف جوانبه وعلى مختلف المستويات الأسرة والمدرسة بالاضافة إلى بقية وسائط المجتمع الأخرى ، فعلى سبيل المثال اذا أردنا زيادة التفاعل في نطاق الأسرة ومع الطفل بالذات فانه يجب تقليص ظاهرة الخدم وبقاء الأم أكبر وقت ممكن مع أطفالها ، كما لا بد من حماية الأطفال من أضرار مشاهدة بعض برامج التلفزيون وأشرطة الفيديو وبعض ألعاب الأطفال التي يعتقد بأنها تقلل من التفاعل بين الطفل والآخرين بالتالي تقلل من فرص تعليم الطفل الايثار الذي يأتي نتيجة للتفاعل الاجتماعي .

من جهة أخرى فانه يمكن تنمية وتعزيز الايثار عن طريق اتاحة فرص اللعب الجماعي للاطفال والطلاب على حد سواء في الاسرة والمدرسة فهذا الاسلوب يعلم الشخص عدم التمركز حول الذات الى التمركز حول الآخرين وهذا يؤدى بدوره الى ايثار الآخرين على النفس بعد أن يكون قد عرف حالتهم وأدوارهم . فقد أثبتت الدراسات المختلفة (البيلاوي ١٩٨٥ م) أن اللعب الجماعي يقوي العلاقات الاجتماعية بين الأطفال ويساعدهم على اكتساب مهارات اجتماعية ايجابية كالإيثار وتقمص أدوار الآخرين .

وكذلك فإن سرد القصص على الأطفال ومحاولة تعليم التلاميذ والطلاب مهارة التذوق الفني عن طريق قراءة وكتابة مختلفة أسلوب آخر لتنمية مهارة التقمص العقلي المعرفي والوجداني ممثلا في شخصيات القصة ومن خلال ادوارهم واحوالهم . ولعل المسرح المدرسي أحد الروافد الهامة كذلك لتعليم التمركز حول الآخرين كخطوه ضرورية نحو سلوك الايثار بمختلف اساليبه والبعد عن الاثره . فمن الممكن نقل المعارف النظرية التي يدرسونها من قصص تاريخه ومشاكل اجتماعية وتربوية ونفسية وتجسيدها على المسرح حيث يقوم الطلاب حسب الادوار المطلوبه بعمل كل متطلبات العمل المسرحي . وفي هذا مجال واسع لتنمية مهاراة الحساسية الاجتماعية نحو الآخرين والبعد عن التفكير المتمركز حول الذات .

وأخيرا فإن إجابة الآباء والأمهات والمدرسين والمدرسات وبقية وسائط التربية والتطبيع الاجتماعي على اسئلة الأبناء والطلاب بطريقة موضوعية وحوارية فيها